



REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA:

ATENCIÓN SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES
DE SECUNDARIA EN RIESGO DE INTERRUMPIR LOS ESTUDIOS





REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA

**Atención socioemocional de estudiantes
de secundaria en riesgo de interrumpir los estudios**

Reinserción y continuidad educativa:

Atención socioemocional de estudiantes de secundaria en riesgo de interrumpir los estudios

Informe de consultoría desarrollado como parte de la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo, basada en la escuela”, proyecto que desarrolla UNICEF en convenio con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) para contribuir a la transformación de la educación secundaria en el Perú.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Parque Melitón Porras 350, Miraflores, Lima - Perú
Teléfono: 613-0707
Página web: www.unicef.org/peru

Foto de carátula

© UNICEF/UN0647498/Romani

Foto de interiores

© UNICEF/UN0461908/Vela (p. 7) | © UNICEF/UN0522105/Vilca (p. 28)

Coordinación en UNICEF: Erika Cuba

Coordinación en IEP: Sandra Carrillo

Autor del documento: Pilar Sanz Gutiérrez

Diagramación: Erick Ragas

Corrección de estilo: Oscar Carrasco

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° XXX

Primera edición digital: Lima, julio del 2023.

Publicación realizada en el marco del Programa DE Adolescentes realizado en colaboración con el Gobierno de Canadá.

Este documento puede ser copiado y citado, total o parcialmente, siempre que se cite la fuente.

Índice

Presentación	5
1. Marco conceptual de las habilidades y estrategias de acompañamiento socioemocional	7
2. Mecanismos para la atención socioemocional de estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios.....	28
Bibliografía	62
Anexos	67

Presentación

La pandemia de la Covid-19 supuso un escenario sumamente adverso para la educación escolar en el Perú. Según datos proporcionados por el sistema de alerta temprana para prevenir la interrupción de estudios y promover el retorno al sistema educativo de las y los estudiantes del Ministerio de Educación, Alerta Escuela, se calcula que en el año 2021 un total de 124.533 estudiantes interrumpieron sus estudios en el sistema educativo a nivel nacional. Esta cifra —que representa el 1,5 % del total de alumnos que habiéndose matriculado en el 2020 no lo hicieron el año siguiente— es menor que la de 2020, año en el que un total de 245.152 estudiantes, es decir, el 3 %, interrumpieron sus estudios¹. Asimismo, el Estudio Virtual de Aprendizajes, realizado a fines de noviembre de 2021 por el Ministerio de Educación, encontró estudiantes con rezago de aprendizajes, incluso de más de dos años de escolaridad, en todos los grados evaluados, lo cual indicaría que esta condición de atraso en los aprendizajes ya existía antes de la pandemia y que se habría agudizado con esta. De igual manera, el estudio mostró que esta situación de rezago aumenta a lo largo de la escolaridad, es mayor en Matemática que en Lectura y más crítica en el ámbito rural. Además, aquellos estudiantes que no participaron en el estudio, porque no tenían acceso a internet y/o dispositivo digital durante la pandemia, pudieron haber mostrado un rendimiento más bajo debido a las menores oportunidades de aprendizaje durante ese periodo².

-
1. Nota de prensa del Ministerio de Educación (17 de mayo de 2022). Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>> (consultado 20 de enero de 2023).
 2. Información tomada de <<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>> (consultado el 28 de enero de 2023).

Frente a esta crítica situación del sistema educativo en el país, Unicef, en alianza con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), desarrolla la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela”, en el marco de la Estrategia para la Reinserción y la Continuidad Educativa (ENRC) y la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar, ambas impulsadas por el Ministerio de Educación (Minedu).

La estrategia se despliega en los cuatro departamentos con los cuales Unicef Perú trabaja: Huancavelica, Loreto, Ucayali y Lima Norte (distrito de San Martín de Porres). En los departamentos de Loreto, Huancavelica y Ucayali desarrolla desde el año 2018 el modelo Secundaria como Experiencia de Vida (SEV); y en Lima Norte, el proyecto +Diversidad, impulsado desde el 2021, que se orienta a la inclusión de población migrante y refugiada. Ambos proyectos llegan a más de 15.000 estudiantes y 900 docentes y directivos en 56 instituciones educativas.

En el diseño de la estrategia se tomó en cuenta información levantada mediante un diagnóstico sobre la situación de estudiantes que han interrumpido sus estudios o están en riesgo de hacerlo. Ello permitió elaborar rutas de acción, que incluyeron paquetes pedagógicos y de gestión para promover la reinserción y permanencia de las y los estudiantes en la escuela, así como abordar la respuesta socioemocional. Estas rutas se concretan en un conjunto de mecanismos que se presentan en tres documentos de trabajo. El primer documento es el relacionado con los mecanismos diseñados para atender la problemática de la interrupción de estudios en la secundaria; el segundo, se relaciona con los mecanismos para atender a los estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios; finalmente, el tercer documento está vinculado con el componente de respuesta socioemocional.

El documento que aquí se presenta contiene el estudio realizado por Pilar Sanz con la finalidad de desarrollar el paquete de respuesta socioemocional para que los actores de la escuela desarrollen un acompañamiento basado en habilidades para la vida. Este documento contiene dos secciones: en la primera, Sanz desarrolla el marco conceptual de las habilidades y estrategias de acompañamiento socioemocional en los que se fundamenta el paquete; en la segunda, los mecanismos que forman parte de dicho paquete, y que consisten en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la implementación de mecanismos de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional, así como los mecanismos de contención, derivación y protección.

Agradecemos a todos los actores involucrados que brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias para plantear esta propuesta, principalmente a las y los estudiantes y sus familias, los directores y docentes, así como a los equipos en las regiones. Unicef, en el marco del convenio con el IEP, pone a disposición de la comunidad educativa esta propuesta para su discusión y enriquecimiento. Es importante y necesario empezar a pensar en las y los adolescentes que interrumpieron sus estudios y se encuentran fuera de la escuela y en aquellos y aquellas en riesgo de interrumpirlos. Por lo mismo, este documento se convierte en un aporte para la construcción de un sistema educativo con mayor equidad e inclusión, en el cual los niños, niñas y adolescentes accedan a un sistema educativo que proteja sus trayectorias y garantice su bienestar.



1

Marco conceptual de las habilidades y estrategias de acompañamiento socioemocional

1.1 Justificación de los conceptos que se incluyen en el marco conceptual

La revisión de la literatura sobre elaboración del marco conceptual que sirve como fundamento para el paquete de respuesta socioemocional en el modelaje de la estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa responde a la identificación de diferentes constructos que permiten hacer frente a las principales situaciones y problemáticas vinculadas a la desvinculación y riesgo de abandono de las escuelas, pues funcionan como factores protectores (o los potencian) e inciden en cambios que favorecen la permanencia escolar.

En la literatura se reconoce una multicausalidad de factores que dan origen a la desvinculación y abandono escolar (Unesco 2022a, Cueto, Felipe y León 2020, Olaguibe 2019). Algunos tienen mayor incidencia en el contexto de las escuelas SEV y de Más diversidad, y han sido levantados en el diagnóstico, tales como la precaria situación económica que lleva a los adolescentes a contribuir a la economía familiar a través de su incorporación al trabajo remunerado, las situaciones de embarazo adolescente, maternidad y paternidad tempranas, violencia intrafamiliar, condición de migrante, y la falta de interés y motivación por el aprendizaje y la escolaridad.

Sin embargo —a partir de las críticas al abordaje de factores asociados que, como señala Guerrero (2022), inducen a alejarse de la escuela—, han surgido otros enfoques, como el procesual, que permite centrarse en la naturaleza misma de

la escuela y del sistema educativo para el análisis del abandono escolar. Esto se entiende como:

[Un] hito en la trayectoria de vida, capaz de captar adecuadamente el modo en que el vínculo entre familias, estudiantes y escuela se va desgastando hasta finalmente quebrarse. En el enfoque procesual su nudo crítico no es el acceso al sistema educativo, sino la dificultad del sistema para retener a los estudiantes hasta el momento de al menos su graduación del nivel medio. Entonces, visto desde la perspectiva de las trayectorias escolares la dificultad mayor radica en la retención, en el sostenimiento del vínculo de escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción cuando este ha sido por diversas circunstancias, disuelto. (Dalesandre 2015 en Unesco 2022b: 12)

Se considera asumir, entonces, un enfoque de atracción de los adolescentes al sistema educativo afrontando los factores de riesgo que los excluyen, así como fortaleciendo la capacidad de las instituciones educativas para ofrecer un servicio atractivo para los estudiantes y sus familias que incida en el retorno y la permanencia de aquellos.

En ese sentido, como señala Olaguibe 2019, es necesario “subsana las causas que puedan afectar el vínculo de los adolescentes con la escuela, o buscar alternativas que generen en ellos razones para acabar la escuela” (p. 351). Lo que se plantea, entonces, es poner en el centro el restablecimiento y/o fortalecimiento del vínculo formativo, que es “un tipo de relación específica de la escuela, que conecta a quienes enseñan con quienes aprenden, de manera multidireccional, alrededor de los saberes curriculares y los aprendizajes para la vida” (Salazar 2022). La restitución y el fortalecimiento del vínculo formativo se plantea a través de cuatro componentes centrales para evitar el desapego o la ruptura de los estudiantes con las escuelas, y son condiciones que es necesario generar en las propias instituciones educativas. Las orientaciones que plantea el Minedu para promover la reinserción y la continuidad educativa (ENRC) reconoce indirectamente algunas de ellas, pues los factores de interrupción de estudios son formulados más como situaciones externas a la escuela y el aula.

Estos cuatro componentes que plantea Salazar son:

- **Sentido de pertenencia.** Desarrollar habilidades para la construcción de vínculos relacionales y afectivos saludables y de apoyo entre docentes y estudiantes, así como entre estos últimos, desde el cuidado de los otros, la empatía, la confianza y la participación activa de los estudiantes. Este componente se refiere también a la posibilidad de “sentirse acogidos, aceptados y respetados a pesar de las dificultades que enfrentan en sus aprendizajes y saber que los fracasos son normales en los procesos y trayectorias de aprendizajes”³ (Claro 2021: 4). Todo ello les permite a los estudiantes reconstruir y fortalecer el sentido de comunidad, sana convivencia y pertenencia a la escuela, que son de los aspectos más valorados en el proceso de retorno a la presencialidad (la posibilidad de reencontrarse, volverse a vincular)⁴.

3. Esto, además, se vincula estrechamente con el sentido de ser estudiante.

4. Ello sin minimizar o buscar invisibilizar el costo que les está suponiendo a muchos estudiantes volverse a relacionar, o las situaciones de *bullying*, violencia y marginación que también se viven en las escuelas.

- **Sentido de ser estudiante.** Desarrollar habilidades que permitan encontrar sentido y motivación para aprender. En primer lugar, aquí desempeñan un rol importante las expectativas docentes sobre el rendimiento de sus estudiantes, sea incentivando su confianza, perseverancia y compromiso con el logro de sus aprendizajes (altas expectativas), o disminuyéndolas (bajas expectativas). En segundo lugar, desarrollar el propósito de aprendizaje, cuando pueden experimentar que “lo aprendido en la escuela les permite adquirir habilidades que usarán tanto para cumplir sus metas de vida como también para tener un impacto positivo en el mundo que te rodea” (Claro 2021: 3). Todo ello refuerza una motivación resiliente que les permite perseverar frente a los retos académicos y de aprendizaje. Motivación, resiliencia, perseverancia son habilidades que les permitirán sentirse capaces de enfrentar los desafíos de la vida escolar, reconstruir una valoración positiva de la escuela e identificarse con ella.
- **Formación y valoración de sí mismo.** Desarrollar habilidades personales y sociales necesarias para aprender a conocerse, a potenciar las fortalezas y destrezas personales construidas en el recorrido vital hecho hasta el presente, así como tener la capacidad de descubrir las oportunidades y amenazas del entorno. Que ello les permita valorarse, generar (auto)confianza y el despliegue de su autonomía, tomar decisiones, fijarse metas y planear su futuro. Ello les permite prepararse para enfrentarse a los retos que la sociedad les presenta y a aquellos relacionados con su contexto específico que son especialmente desafiantes en la coyuntura de pandemia y pospandemia.
- **Sensación de ser apoyado.** Desarrollar habilidades y disposiciones en las instituciones educativas, familias y comunidad con la finalidad de brindar los apoyos necesarios tanto para la vuelta a la escolaridad como para su permanencia en esta. El trabajo con las expectativas y profecías autocumplidas para reconstruir una valoración positiva de la adolescencia y su escolaridad, así como el funcionamiento efectivo de redes de soporte y protección, les permiten desarrollar el sentido de ser incluidos y apoyados. Lograr el involucramiento y compromiso de las familias en la educación y acompañamiento emocional de sus hijos constituye un gran desafío en contextos donde este apoyo es escaso y, en casos extremos, no existe ni logra cubrir las necesidades básicas de los estudiantes⁵.

Para el fortalecimiento y restitución de estos sentidos, además de la centralidad del abordaje pedagógico, resulta clave incluir el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE)⁶ que resulten más pertinentes para contribuir a la protección de las trayectorias escolares y que se encuentran en la base de constructos y procesos clave, como la motivación y la resiliencia para el aprendizaje, o el proyecto de vida. El desarrollo de estas habilidades se incluye en diferentes competencias que corresponden a distintas áreas del currículo nacional CNEB⁷ y a competencias

5. En las escuelas visitadas tanto en Huancavelica como en Ucayali no son pocos los casos de estudiantes cuyos padres por motivos de búsqueda de trabajo o de conformación de nuevas familias han migrado y les han dejado viviendo con sus abuelos, solos y/o a cargo de sus hermanos menores

6. También llamadas *habilidades blandas*, *habilidades para la vida*, *habilidades para el siglo XXI*, denominaciones que, con frecuencia, se usan de manera intercambiable y que son parte de las habilidades transferibles en ALC propuestas por Unicef.

7. Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, área de Educación Física, área de Arte y Cultura, área de Educación para el Trabajo, o la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”. También forman parte del *kit* de desarrollo socioemocional propuesto por el Minedu (2022).

transversales, como la de gestión del aprendizaje autónomo. Serán importantes el reconocimiento y la priorización de aquellas para enmarcar y orientar el diseño e implementación de estrategias para su desarrollo, así como el de mecanismos de acompañamiento socioemocional para evitar el desapego o la ruptura de los estudiantes con las escuelas.

1.2 Marcos referenciales, definiciones y principales categorizaciones de habilidades socioemocionales

Para pensar el desarrollo de HSE, es importante considerar los aprendizajes clave que dejan diversas experiencias y programas realizados durante los últimos diez años en este campo. Este resulta un ejercicio pertinente para la construcción del paquete de respuesta socioemocional y el marco conceptual que lo sustente. De acuerdo con la presentación realizada por Koji Miyamoto (2021), estas lecciones aprendidas son:

- a) La evidencia del **impacto del aprendizaje de las HSE** en la trayectoria de vida de las y los estudiantes es considerable, diversa y de largo plazo. Incluye evidencias de cómo el desarrollo de HSE funciona como factor predictor en la mejora de aprendizajes, en la entrada en la educación superior, mejores ingresos, moderación del *bullying*, así como en la reducción de comportamientos de riesgo (Abrahams et al. 2019, OCDE 2015) y la reducción de los efectos dañinos que acarrea crecer en entornos violentos (Gertler y Kudo 2016). Es decir, existe evidencia de la tasa de retorno de las intervenciones en HSE.
- b) La importancia de **enmarcar las intervenciones en HSE**. Es sumamente necesario tener claridad sobre lo que se busca lograr con dichas intervenciones, establecer primero los objetivos y resultados que se quieren lograr para luego diseñar la intervención. Las experiencias en diversos países han apuntado a distintos objetivos: mejorar los logros académicos, mejorar y enfrentar los retos correspondientes a la salud mental y el bienestar, mejorar la innovación y la productividad, mejorar la cohesión social, reducir la violencia y promover la paz, afrontar los efectos psicosociales surgidos como consecuencia del estrés generado por la pandemia de la covid-19, entre otros.

En el marco de la elaboración del paquete de respuesta socioemocional, con el desarrollo de las HSE se busca contribuir a la restauración y fortalecimiento del vínculo formativo, tanto para estudiantes que han dejado la escuela como para aquellos que están en riesgo de hacerlo, a través de cuatro componentes que evitarán el desapego o la ruptura de los estudiantes con las escuelas: el sentido de pertenencia, la formación de sí mismo para el desarrollo de sus proyectos de vida, el sentido de ser estudiante y el sentido de ser apoyado⁸. Por otro lado, conviene destacar la relevancia de la adolescencia como etapa de desarrollo, ya que, como se plantea en el estudio de Cabrerizo et. al (2020: 8), "desarrollar

8. Tener esto como objetivo permitirá seleccionar de manera adecuada aquellas habilidades necesarias para lograr estos componentes. Y es que, si bien todas las HSE son importantes para el desarrollo pleno de las personas, algunas habilidades son más esenciales para hacerle frente a determinados objetivos.

estas habilidades en adolescentes permite un mayor aporte a esta etapa de su desarrollo y de sus habilidades para la vida (Kim y Ross 2019), debido a la mayor maleabilidad durante la adolescencia (Steinberg 2014 en Ross et al. 2019)".

- c) **Adaptar intervenciones.** Dadas las diferencias que existen entre culturas, normas sociales, acceso a recursos, es importante elaborar modelos e intervenciones para el aprendizaje socioemocional contextualizado a lo local que tome en cuenta la cultura y marcos normativos, las herramientas o medios más adecuados y potentes para cada lugar⁹, así como la diversidad en el nivel de competencia estudiantil con el que se va a trabajar para el desarrollo de lo socioemocional.

En este caso, la contextualización pasa por determinar qué HSE son más pertinentes. Para ello, se debe considerar:

- Qué plantea la oficialidad. Las competencias del CNEB y sus enfoques transversales, el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad Educativa (ENRC) y la estrategia de Tutoría y Orientación Educativa (TOE)¹⁰.
- Qué HSE se han ido desarrollando con el proyecto SEV como parte de las transformaciones propuestas, principalmente las vinculadas con la convivencia en la escuela, como el cuidado y la protección, y la participación activa de los estudiantes.
- Las percepciones locales respecto de las habilidades socioemocionales. El estudio de Cabrerizo et al. (2020) es un aporte en este sentido.
- Qué HSE están más relacionadas con factores de protección vinculados con la desvinculación o el riesgo de abandono en el contexto de las escuelas SEV, y con los constructos de proyecto de vida, motivación y resiliencia para el aprendizaje.

- d) **Explorar apoyo sistémico para apoyar el desarrollo de lo socioemocional.** Es útil contar con intervenciones sistémicas relacionadas con cinco aspectos clave:

- i. Estándares de aprendizaje (ayuda a los profesores a llevar a cabo los programas de aprendizaje de HSE).
- ii. Malla curricular (cómo se incorpora el aprendizaje de HSE en el currículo y guías para preparar su propio currículo).
- iii. Rol de las actividades extracurriculares para el desarrollo de las HSE.
- iv. Apoyo sistémico para las y los profesores, ya que su calidad y nivel de desarrollo socioemocional resultan fundamentales para las intervenciones.

9. La mayoría de los marcos y definiciones actuales de aprendizaje socioemocional y de HSE son considerados universales para toda sociedad y cultura, sin tener en cuenta la existencia de grupos culturales y lingüísticamente diversos (Berg et al. 2017 en Cabrerizo et al. 2020).

10. En el caso de la TOE, se ha definido un programa de desarrollo de trece HSE para contribuir al desarrollo integral y al bienestar del estudiante que incluye: autoconcepto, autocuidado, autoestima, comportamiento prosocial, comunicación asertiva, conciencia emocional, conciencia social, empatía, creatividad, regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones responsable, trabajo en equipo. En el caso de los Modelos de Servicio Educativo (MSE) de secundaria rural, en su matriz de tutoría del 2021 se incluyen autoconciencia, autorregulación, conciencia social, comunicación positiva, determinación, toma de decisiones.

- v. Evaluación; no hay una herramienta única para medir el aprendizaje socioemocional. Docentes necesitan apoyo para incorporar herramientas que les permitan evaluar logros.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantea a continuación un breve desarrollo de marcos referenciales sobre HSE, proyecto de vida, y motivación y resiliencia para el aprendizaje, que servirán para fundamentar qué categorizaciones resultan las más adecuadas para enmarcar las habilidades que se requieren desarrollar en el paquete de respuesta socioemocional.

1.2.1 Definición de *habilidades socioemocionales*

En la literatura se encuentran diferentes definiciones de HSE. Como se plantea en la revisión realizada por miembros del Instituto Ayrton Senna de Brasil¹¹, estas definiciones se traslapan con las de constructos relacionados, por ejemplo, los cinco grandes factores de la personalidad, la inteligencia emocional, los inventarios clínicos para examinar el funcionamiento socioemocional de los niños (Abrahams et al. 2019)¹². En la siguiente tabla tomada del marco referencial sobre HSE preparado por la Comunidad de práctica (COP 2022) se hace un recuento de las principales definiciones sobre HSE que se encuentran en la literatura, a la cual se han agregado la propuesta de habilidades transferibles en ACL de Unicef y la propuesta por el Minedu (2021a).

11. Instituto especializado en el desarrollo de HSE en el marco de la educación integral (<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/educacao-integral/>)

12. Este análisis se recoge en el documento *Marco referencial sobre HSE*, preparado por la Comunidad de Práctica en HSE-Perú (COP 2022).

Tabla 1
DEFINICIONES DE HSE

Institución/organización	Definición
Banco Interamericano de Desarrollo (BID 2020)	Son aquellas que ayudan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás, tales como el compromiso, la empatía o la habilidad de trabajar en equipo (Busso et al. 2017). Las habilidades socioemocionales hacen parte de las habilidades del siglo XXI, las cuales buscan responder al entorno extremadamente dinámico en términos educativos, sociales y laborales de este siglo (Mateo Díaz y Rucci 2019).
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL 2017)	[El aprendizaje socioemocional] es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2016)	Capacidades individuales que pueden: a) Manifestarse en patrones congruentes de pensamientos, sentimientos y comportamientos. b) Desarrollarse mediante experiencias de aprendizaje formales e informales. c) Ser factores impulsores importantes de los resultados latentes del constructo que se manifiesta en patrones congruentes de respuestas de la persona en diversas situaciones y contextos. Estas habilidades se pueden fortalecer mediante cambios ambientales e inversiones y, en consecuencia, dirigir los resultados futuros de la persona.
Habilidades transferibles en ALC (Unicef 2020)	Son aquellas habilidades que se relacionan con las destrezas necesarias para poder adaptarse a los diferentes contextos de la vida y que, potencialmente, los individuos pueden transferir a distintos ámbitos laborales o sociales. Estas habilidades son las que permiten que los niños, niñas y adolescentes aprendan con agilidad, se adapten con facilidad y se conviertan en ciudadanos capaces de navegar a través de diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos. Incluyen habilidades cognitivas, emocionales y sociales.
Desarrollo de las HSE en el marco de la Tutoría y Orientación Educativa (Minedu 2021a)	Las habilidades socioemocionales se definen como el conjunto de conductas, actitudes y características personales que ayudan a las personas a identificar, expresar y gestionar las emociones propias y las de los demás, permitiendo resolver de manera efectiva situaciones que se presenten en la vida. (Bisquerra 2007, Busso et al. 2017, OECD 2015; en cita de Minedu 2021a, p. 3)

Fuente: Tomado de la tabla preparada por la Comunidad de Prácticas en HSE para el documento de Marco Referencial (COP, 2022). Adaptación propia.

Considerando estas diferentes definiciones, para efectos del paquete de respuesta socioemocional, se trabajará con la definición propuesta por el Minedu, ya que esta recoge y sintetiza características esenciales de las HSE reconociendo su naturaleza compleja. Y se complementará en aquellos aspectos donde sea necesario con el aporte de las otras instituciones. En primer lugar, en la definición propuesta por el Minedu se asume que las HSE implican aspectos actitudinales y conductuales, donde habría que resaltar también los aspectos cognitivos, motivacionales, afectivos y de valores, pues todos son necesarios para el desarrollo de competencias. En segundo lugar, la definición plantea que las habilidades socioemocionales son importantes para gestionar los estados afectivos —reconocer, expresar y gestionar emociones— lo cual resulta clave para establecer vínculos

positivos (en una clara interacción entre la dimensión de lo intrapersonal y lo interpersonal). Asimismo, se destaca cómo favorece el carácter adaptativo —permitiendo resolver de manera efectiva situaciones que se presentan en la vida—, lo cual cobra relevancia en un mundo cambiante y ante coyunturas especialmente desafiantes, como la que enfrentan en la etapa de pandemia y pospandemia.

Habría que agregar desde lo planteado por las otras propuestas, la posibilidad de desarrollar estas HSE mediante experiencias de aprendizaje formales e informales (OCDE 2015) y el potencial de poder transferirse a distintos ámbitos de la vida de una persona (sociales y laborales), con una clara influencia en el proyecto de vida (Unicef 2020)

Es fundamental que estas habilidades se desarrollen como parte de las experiencias y proyectos de aprendizaje que involucren diferentes áreas del currículo, así como a través de espacios individuales y colectivos de tutoría, y espacios institucionales que involucren a toda la comunidad educativa.

1.2.2 Categorización de habilidades socioemocionales

Un aspecto clave para el desarrollo de HSE es contar con un marco coherente de HSE. Tomando como referencia las categorizaciones que se incluyen en el análisis realizado por la comunidad de práctica de HSE (COP 2022), se ha completado con otras clasificaciones más cercanas al contexto latinoamericano, como las habilidades transferibles en ALC propuesta por Unicef, las del Instituto Ayrton Senna de Brasil y la selección de HSE del Minedu. La propuesta de habilidades transferibles plantea que el desarrollo de estas habilidades permite que niños, niñas y adolescentes sigan aprendiendo y se conviertan en ciudadanos activos y productivos¹³. Mientras que las que plantea el Instituto Ayrton Senna se refiere a capacidades individuales que se manifiestan en formas de pensar, sentir y en comportamientos o actitudes para relacionarse con uno mismo y con los demás, establecer metas, tomar decisiones y enfrentar situaciones adversas o nuevas. En el caso de la propuesta del Minedu (*kit* socioemocional), esta no presenta categorizaciones que agrupen las habilidades seleccionadas.

13. Operan de manera coordinada con otros tres grupos de habilidades propuestas y permiten que estas se conecten y refuercen mutuamente. Las otras habilidades son: habilidades fundamentales, habilidades específicas para el trabajo y habilidades digitales.

Tabla 2
CLASIFICACIONES DE CATEGORIAS DE HSE

Clasificación	Institución/ organización	Dimensión	Habilidades
Aprendizaje socioemocional	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Autoconciencia	Identificación de emociones, autoconfianza, autoeficacia, autopercepción precisa
		Autorregulación	Control de impulsos, manejo de estrés, enfoque al logro, automotivación
		Conciencia del entorno social	Toma de perspectiva, empatía, apreciación por la diversidad, respeto por otros
		Relaciones sociales	Comunicación, compromiso social, cooperación, resolución de conflictos, trabajo en equipo
		Toma de decisiones	Identificación de problemas, evaluación, responsabilidad ética
Habilidades socioemocionales	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)	Logro de metas	Perseverancia, autocontrol, pasión por cumplir las metas
		Trabajo con otros	Sociabilidad, respeto, cuidado de otros
		Manejo de emociones	Autoestima, optimismo, autoconfianza
Habilidades para el siglo XXI	National Research Council	Cognitivo	Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, creatividad, innovación
		Intrapersonal	Apertura, adaptabilidad, responsabilidad personal y social, curiosidad, perseverancia, ciudadanía, estabilidad emocional, autorregulación
		Interpersonal	Colaboración, trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, extraversión, liderazgo
Habilidades Transferibles en ALC	Unicef	Cognitivas	Creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas
		Instrumental	Cooperación, negociación, toma de decisiones
		Individual	Manejo de sí mismo, resiliencia, comunicación
		Social	Respeto a la diversidad, empatía, participación
Competencias socioemocionales	Instituto Ayrton Senna (Brasil)	Autogestión	Determinación, organización, enfoque, persistencia, responsabilidad
		Compromiso con los otros	Iniciativa social, asertividad, entusiasmo
		Amabilidad	Empatía, respeto, confianza
		Resiliencia emocional	Tolerancia al estrés, autoconfianza, tolerancia a la frustración
		Apertura a lo nuevo	Curiosidad para aprender, imaginación creativa, interés artístico





Clasificación	Institución/ organización	Dimensión	Habilidades
Programa HSE	Minedu 2022		Autoconcepto, autocuidado, autoestima, comportamiento prosocial, comunicación asertiva, conciencia emocional, conciencia social, empatía, creatividad, regulación emocional, resolución de conflictos, toma de decisiones responsable, trabajo en equipo

Fuente: Tomado de la tabla preparada por la Comunidad de Prácticas en HSE para el documento de Marco Referencial (COP 2022). Adaptación propia.

Dimensiones comunes en estas diferentes categorizaciones son las de manejo, autoconciencia, autogestión o autorregulación de emociones a nivel individual o intrapersonal; y las de relaciones sociales, conciencia social a nivel interpersonal o social. A partir de ahí, se reconocen diferentes énfasis en las distintas clasificaciones, como, por ejemplo, la apertura a lo nuevo, la resiliencia emocional, habilidades instrumentales, logro de metas.

Finalmente, a partir del análisis de la literatura sobre factores que inciden y factores protectores frente a las principales condiciones de vulnerabilidad que enfrentan las y los estudiantes de las escuelas SEV y Más Diversidad vinculadas a la deserción escolar y al riesgo de abandono¹⁴, se ha identificado qué HSE están más vinculadas con el desarrollo de factores protectores y condiciones de cambio, las cuales deberán ser priorizadas en el paquete de respuesta socioemocional (junto con aquellas habilidades relacionadas con los constructos de proyecto de vida, y motivación y resiliencia del aprendizaje). El análisis de factores se incluye en las tablas del anexo 1. Las dimensiones y HSE identificadas son:

- **Logro de metas.** Vinculado a la trayectoria y a las aspiraciones educativas. Implica comprender la importancia de continuar los estudios, así como las miradas de mediano plazo. Cuanta mayor conciencia exista de los beneficios que esto puede representar para la vida en el futuro, es menos probable que la o el estudiante los abandone por otras opciones que le proporcionen beneficios en el corto plazo (Cueto, Felipe y León 2020), o menor probabilidad de embarazo adolescente (Save the Children y LACT 2020, Sánchez et al. 2016)
- **Autoconciencia, manejo de emociones.** Relacionadas con el desarrollo de la autoeficacia y la confianza en sí mismo como factores que inciden en un mejor rendimiento y reducen la probabilidad de deserción y embarazo adolescente (Save the Children y LACT 2020, Sánchez et al. 2016).
- **Relaciones sociales, interpersonales.** Vinculadas a la construcción de relaciones entre pares que dan soporte, afecto, reconocimiento y sentido de pertenencia (Pease et al. 2021) como factores protectores contra la violencia y el *bullying* (Unesco 2022a)

Además, los diferentes estudios destacan el rol clave que desempeñan tanto los docentes como las familias en términos de soporte y apoyo:

14. Se incluyen deserción, violencia, embarazo adolescente, xenofobia y *bullying*.

- En el caso de los docentes, al promover una cultura de aprendizaje positiva que estimule el interés de todos los alumnos, con altas expectativas y trabajando la motivación en todos los adolescentes (Unesco 2022b); asimismo, a través de la construcción de vínculos de confianza y preocupación del docente por sus estudiantes (Pease et al. 2021); y cuando viven experiencias que inciden en el cuestionamiento y orientan cambios en el imaginario y las prácticas docentes vinculadas a la violencia y al maltrato escolar (a través de la normatividad, capacitaciones y formación continua, o sus propias experiencias familiares (Sánchez 2021); o cuando los docentes apuestan, orientan y generan reflexión con sus estudiantes sobre la inclusión e integración de todos (ante *bullying* por xenofobia) y promueven la construcción de relaciones en la escuela basadas en el buen trato (Unesco 2022a).
- En el caso de las familias se destaca en general el rol de protección y apoyo. Asimismo, su importancia como modelos y mentores masculinos que pueden ayudar a eliminar estereotipos y a aumentar la motivación de los niños para aprender (Unesco 2022a).

A continuación, se presentan dos constructos clave para trabajar la restitución y el fortalecimiento del vínculo formativo, en los cuales se identifican las HSE con las que se encuentran relacionadas, a fin de poder respaldar la selección que se incluye en la última parte de esta sección.

1.3 Proyecto de vida

Tanto la literatura sobre deserción escolar (Cueto, Felipe y León 2020, Olaguibe 2019) como los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes SEV (2022)¹⁵ muestran entre los principales motivos o causas del abandono escolar (o de potencial riesgo de abandono), aspectos relacionados con la motivación: el no gustarle la escuela, el no considerarla necesaria, o no verle la utilidad. Como señalan Cueto et al. (2020), esto en algunos casos se ve influenciado también porque a partir de cierta edad (alrededor de los 15 años) socializan más con personas de su edad o mayores, y se les presentan oportunidades de trabajo, y, como se explica en el estudio, escoger el trabajo remunerado les genera beneficios en el corto plazo, mientras que los resultados de los estudios solo se aprecian en el largo plazo. Esto cobra especial relevancia en contextos vulnerables, donde, como señala García-Yépez (2017) “la transición tradicional de la niñez a la adolescencia está distorsionada por la adquisición de responsabilidades de la vida adulta, a través de diversas estrategias de autosostenimiento”. Esta situación se ha visto exacerbada como consecuencia de la pandemia, cuando un número importante de estudiantes se incorporaron al trabajo remunerado con el fin de contribuir al sostenimiento familiar.

Como plantea Olaguibe (2019), atender esta problemática supone (o debería suponer) cambios en las escuelas y en sus estrategias de retención. Esto pasa por su capacidad de adaptarse a las necesidades de los estudiantes para poder sostener el vínculo de escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción, en caso

15. Encuesta aplicada en el marco del modelaje de la Estrategia de Reinserción y Promoción de la Continuidad Educativa.

de que haya sido disuelto por diversas circunstancias. Para ello, una herramienta que favorece el aspecto motivacional es promover el desarrollo de proyectos de vida que reconozcan y valoren sus diversos aprendizajes de vida favoreciendo una identidad positiva en los estudiantes. Esta herramienta también se incorpora como una de las acciones propuestas en la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad Educativa del Minedu (ENRC).

En la misma perspectiva, se señala que tener un proyecto de vida propio es razón necesaria para el esfuerzo, el compromiso y la persecución de metas (Hernández de Phillips 2017 en Olaguible 2019), siempre y cuando la educación recibida en la escuela se perciba que realmente aporta a las aspiraciones de los estudiantes. Sin embargo, como advierte García-Yépez (2017), además de la valoración de sí mismo y de la proyección futura, en contextos vulnerables, los planes o proyectos de vida entran en tensión con un entorno complejo, situación que se ha visto exacerbada con la pandemia.

El programa Horizontes de Unesco Perú, que viene trabajando en el ámbito de las escuelas secundarias rurales con el propósito de favorecer la capacidad de retención y de atracción de los estudiantes del nivel secundario, incluye como uno de sus componentes la construcción y el desarrollo de un proyecto de vida propio durante su etapa de formación escolar (Unesco 2022b). Tal como se plantea en el documento, se parte de reconocer que construir el presente y el futuro no es fácil para los adolescentes, pues por su momento de vida apenas están definiendo intereses, expectativas y preferencias. Además, se enfrentan a altas cuotas de temor e incertidumbre, dado que son muchos factores que no están bajo su control¹⁶. Y, sin embargo, esto no los detiene en su afán por trazarse metas, no como objetivos en abstracto, sino como objetivos concretos que aspiran a realizar.

Esto se ha venido trabajando también en el marco de las escuelas SEV. Muestra de ello son las expectativas sobre su futuro compartidas por estudiantes representantes del municipio escolar en las visitas realizadas a las escuelas de Huancavelica y Ucayali. Allí, las y los estudiantes mencionaron una diversidad de carreras a las que aspiran ingresar al finalizar sus estudios de secundaria (Obstetricia, Enfermería, Derecho, Gastronomía, Pastelería, la carrera militar, Psicología, Criminología, Actuación), lo cual responde a diferentes motivaciones, varias de ellas vinculadas a experiencias significativas en su trayectoria de vida ("Yo tengo una tía psicóloga que en la pandemia ha ayudado a mucha gente dándole consejos. Me he dado cuenta de que yo quiero poder hacer eso", "Mi familia se dedica a la pastelería, desde chica he aprendido yendo a la pastelería, y ya una vez me han dejado a cargo y lo he podido hacer"). Incluso hay quienes perseveran en sus expectativas pese a la falta de apoyo ("Yo quiero estudiar gastronomía y mi papá me dice para qué voy a estudiar si yo puedo aprender a cocinar en mi casa"). Y en algunos casos, han avanzado en organizar las acciones y medios necesarios para poder lograr sus objetivos ("Con el trabajo que hago ahora estoy ahorrando para poder poner mi emprendimiento de comida para poder pagarme mis estudios").

16. Los factores económico y familiar siempre aparecen presentes como condicionamientos reales frente a los ideales a los que se aspira.

Como señala García-Yépez (2017), el proyecto de vida se puede concebir como “un proceso que estructura tanto las expectativas vitales como las estrategias para lograr dichos objetivos en el marco de un contexto social. Y la construcción de un itinerario vital no se puede comprender si no es con relación a las realidades de ese entorno. Por ello, este constructo personal está construido tanto por las aspiraciones como por las posibilidades de concretar estas proyecciones de vida”. En ese sentido, el mismo autor plantea tres dimensiones en las que es posible reconocer habilidades clave por desarrollar para la construcción del proyecto de vida y que se incluyen en las diferentes categorizaciones de HSE. Las definiciones que se plantean a continuación se toman del artículo de García Yépez (2017):

- **La valoración de sí mismo**

En la experiencia desarrollada en Urabá, Colombia, con jóvenes en contextos vulnerables adquiere una importancia central la forma de aprender a valorarse y a reconocerse desde sus aspiraciones personales. Como señala García-Yépez (2017), “es precisamente desde el reconocimiento de lo que se posee, de lo que no, y de lo que se pretende llegar a ser, la forma a través de la cual se puede comenzar a formar una planeación futura sobre el curso vital [...] La valoración de sí mismo se entiende como proceso a través del cual el ser humano reconoce sus debilidades para mejorarlas y sus habilidades para potenciarlas con el fin de identificar esas estrategias de autorrealización personal” (p. 166).

- **La proyección futura**

En la experiencia con jóvenes en contextos vulnerables en Colombia, la proyección futura se puede comprender a partir del conjunto de estrategias desplegadas para la consecución de los objetivos vitales en el marco de la contradicción entre las aspiraciones personales y los condicionamientos del entorno social (García-Yépez 2017), principalmente representados por factores sociales y económicos —el entorno familiar y las posibilidades o dificultades económicas—, como se verá a continuación. El supuesto es que, desde la interacción de cuatro factores —visión, objetivos, estrategias y habilidades— se puede producir una acción concreta para la persecución de esa realidad a la que se aspira (García-Yépez 2017).

- **La relación con el contexto social y educativo**

El contexto puede definir las posibilidades o limitaciones que tiene el individuo y determinar las direcciones esenciales del proyecto vital (D’Angelo 2003 citado en García-Yépez 2017). Las condiciones encontradas en los contextos vulnerables de los jóvenes en Colombia que influyen en la construcción y desarrollo del proyecto de vida son similares a las que se hallan en diferentes ámbitos de las escuelas SEV visitadas:

- » Coyunturas vitales donde las etapas de la infancia y la adolescencia se alternan con las responsabilidades económicas y laborales de la vida adulta. Esto tiene repercusiones en el ámbito escolar, pues tiende a complicar el desempeño de las actividades académicas, ya que estos jóvenes suelen tener menos tiempo para desarrollar sus tareas escolares¹⁷. Y desde el ámbito personal, esta alternancia puede ocasionar repercusiones positivas al permitir

17. En el marco de las escuelas SEV, se ha buscado responder con flexibilidad a los tiempos de los que disponen los estudiantes para asistir a la escuela. No son pocos los casos de estudiantes que faltan con frecuencia a clases, situación que compromete seriamente la calidad de sus aprendizajes.

desarrollar sus habilidades y capacidades, lo cual es necesario reconocer y valorar en el ámbito escolar.

- » Entornos familiares complejos y desarticulados. La configuración que adquiere el proyecto de vida no se puede entender en sí mismo, sino a partir de su relacionamiento con las realidades familiares y sociales. En el caso de las escuelas SEV, las familias han aparecido como actores con muchas limitaciones, cuyo rol en el proceso educativo es muy restrictivo y a las cuales más bien a menudo se les atribuye una fuerte responsabilidad en los problemas que los estudiantes atraviesan en sus trayectorias escolares. Esto ciertamente condiciona las aspiraciones vitales, las estrategias concretas para su realización y las posibilidades de hacerlo.

1.4 Resiliencia en el aprendizaje: motivación para aprender y mentalidad de crecimiento

Parte de los motivos para abandonar los estudios también están relacionados con una trayectoria escolar escasamente gratificante y en la que sistemáticamente, ante las dificultades o errores en los procesos de aprendizaje, se ha reforzado en los estudiantes la creencia de que no cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para aprender ("No sirvo para esto"), lo cual terminan viviendo como una pobre relación con el mundo del saber ("Soy bueno para lo práctico"), situación que puede llevarlos, en consecuencia a desconectarse de sus procesos de aprendizaje y a dejar de identificarse con la vida escolar.

En la coyuntura de pandemia, el cierre prolongado de las escuelas y las limitaciones en la conectividad para acceder al servicio educativo afectaron gravemente los aprendizajes, tal como se constata en las evaluaciones diagnósticas realizadas en la vuelta a la presencialidad. Los docentes advierten retrasos en el aprendizaje y dificultades para entender y seguir las clases por parte de los estudiantes, o bien para recuperar el ritmo de estudio. Esto genera en ellos frustración, pérdida del interés y también desconfianza en su capacidad para poder aprender, conscientes de haberse quedado atrás: "¡Ya qué voy a aprender, si ya hemos perdido dos años!". Según los docentes entrevistados, los alumnos verían afectadas su autoestima, sus ganas y su capacidad de recuperar el ritmo de estudio, de asumir nuevamente su rol de estudiantes; en algunos casos, además, dicha situación los lleva incluso a cuestionar sus posibilidades en el futuro, a limitar sus expectativas y su interés por estudiar: "¿Para qué voy a estudiar?", "Yo no quiero ser nada ni quiero venir a estudiar". Esta apatía podría ser una de las razones por las que no se estarían aprovechando los espacios de refuerzo escolar que se han generado desde algunas escuelas para poder sacar adelante los aprendizajes¹⁸.

En ese sentido, recuperar la motivación para aprender y la confianza en poder hacerlo serán condiciones indispensables en la apuesta por la reinserción y la permanencia en la escuela de los estudiantes. Se necesita generar resiliencia en el

18. En las escuelas visitadas en Huancavelica se da cuenta de que hay estudiantes que no asisten a dichos espacios programados en horario extraescolar.

aprendizaje, es decir, lograr que los alumnos respondan positivamente a los desafíos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, sin paralizarse ante ello (Claro 2020). Para ello, además de enfocarse en factores externos al estudiante (contexto), es necesario conocer “los mecanismos a los que cada estudiante recurre al momento de resolver una situación de aprendizaje (o de frustración y apatía), y de las habilidades que requiere al momento de aprender” (Claro 2020: 2). En el contexto actual de pospandemia, los estudiantes necesitan recuperar la confianza en su capacidad de aprender; y los docentes, la confianza en su capacidad como mediadores de esos aprendizajes.

Desde el aporte de las neurociencias aplicadas a la motivación escolar, se plantea el impacto de la mentalidad de los estudiantes en su capacidad de recuperación académica y social (Dweck 2006), y cómo el cambio en la mentalidad de los estudiantes puede promover la resiliencia. Es importante remarcar que este enfoque de teorías implícitas “no niega el profundo impacto del entorno de los estudiantes (profesores, compañeros, padres, vecindario, planes de estudio), pero destaca los factores psicológicos del alumno que pueden cambiarse más fácilmente (Olson y Dweck 2008 en Yeager y Dwek 2012). Por su parte, Claro (2020) plantea tres habilidades socioemocionales que pueden activar la resiliencia frente a los retos académicos y el aprendizaje: la mentalidad de crecimiento, el propósito de aprendizaje y el sentido de pertenencia.

La **mentalidad de aprendizaje** se refiere a la creencia que tienen las personas en sus capacidades, talento e inteligencia, y en la posibilidad de aumentarlas (Claro y Ossandón 2018). Los autores señalan que, según el tipo de creencia, se pueden identificar dos grupos de personas:

- a) Las personas de mentalidad fija. Piensan que la inteligencia es heredada y la entienden como algo fijo e inmutable.
- b) Las personas con mentalidad de crecimiento. Estiman que la inteligencia puede cambiar, que es modificable y que puede crecer o desarrollarse con el tiempo.

Según las creencias que tengan al respecto, las personas reaccionan de manera diferente frente a los desafíos, lo cual es importante considerar para los procesos de aprendizaje. Como señala Claro (2020), si se tiene mentalidad fija, “probablemente interpreta el desafío como una señal de que se está al límite de las capacidades que se tiene, y por lo tanto no tiene sentido tratar un tema para el que ya se sabe, no se es bueno” (p. 3). Otras investigaciones muestran que esta mentalidad puede llevar a los estudiantes a interpretar los retos académicos como una señal de que pueden carecer de inteligencia, ser “tontos” o ser vistos como tales (Yeager and Dwek 2012). Estos estudiantes esconden sus errores y renuncian a seguir intentando otras estrategias; tienden a evitar desafíos, sentir impotencia y abandonar objetivos con mayor frecuencia que aquellos que creen que su inteligencia es maleable (es decir, quienes tienen mentalidad de crecimiento) (Yeager et al. 2018).

Por el contrario, los estudiantes con mentalidad de crecimiento “ven el aprendizaje como un camino, que se puede cambiar, perseverando, pidiendo ayuda” (Claro 2020: 3) y que sus adversidades académicas tienen el potencial de mejorar (Yeager and Dwek 2012). Frente a los desafíos de mayor dificultad, tienden a mostrar mayor motivación y perseverancia, aumentando, así, su desempeño académico (Yeager

et al. 2016, Blackwell et al. 2007, Paunesku et al. 2015 en Claro y Ossandón 2018)¹⁹. Se responde, entonces, de una manera positiva y beneficiosa para el desarrollo a través de la búsqueda de nuevas estrategias, poniendo mayor esfuerzo, o buscando la ayuda adecuada. La premisa que subyace a estos planteamientos es que no solo la presencia de adversidades sociales y académicas determina los resultados de una persona, sino también las interpretaciones que se hacen de tales adversidades (Olson y Dweck 2008, en Yeager y Dweck 2012). En ese sentido, la mentalidad de crecimiento permite mostrar interpretaciones y reacciones más resistentes ante un reto (Claro 2020). Además de los estudiantes, los otros actores centrales en este proceso son los docentes. Las concepciones que tienen sobre la inteligencia impactan en su forma de enseñar e interactuar con sus estudiantes y, por lo tanto, influyen en la mentalidad de crecimiento que estos desarrollan.

Otro aspecto relevante es desarrollar el **sentido de propósito** del aprendizaje. Es la idea de que lo que se aprende en la escuela permite adquirir habilidades que se usarán para cumplir metas de vida como también para tener impacto positivo en el mundo que lo rodea a uno (Claro 2020). Esto se relaciona directamente con la realización del proyecto de vida y el valor de los aprendizajes para la ejecución de estos itinerarios, pues influirá tanto en las aspiraciones como en las posibilidades de concretar dichas proyecciones de vida. Y podría llevar a reconstruir una valoración positiva de la escuela en tanto aporte a su propia trayectoria.

Por otro lado, también es necesario generar un **sentido de pertenencia** en la escuela, que no solo se define en términos de construcción de vínculos relacionales y afectivos saludables, de soporte y cuidado, sino también de lo que se encuentra en la base de todo ello: "sentirse queridos, aceptados, respetados a pesar de las dificultades que enfrentan y saber que los fracasos son normales en los procesos y trayectorias de aprendizaje [...] Esto significa que los estudiantes tienen permiso para fracasar y pueden hacerlo de manera segura porque seguirán perteneciendo a ese lugar (su escuela) y porque, por lo demás, no es el único" (Claro 2020: 4). Esto supone fomentar, con docentes y estudiantes, una cultura del error, donde la sala de clases se convierte en un espacio seguro para equivocarse y cometer errores, ya que son considerados como parte del proceso de aprendizaje, y no un motivo de vergüenza o de debilidad que ponga en cuestión la aceptación del estudiante y su pertenencia a la escuela.

Resulta necesario crear un entorno de aprendizaje que transmita pertenencia. Aquí la retroalimentación juega un rol importante: investigaciones muestran que una mejor forma de proporcionar retroalimentación cuando los estudiantes no tienen un buen rendimiento es ayudarles a ver que requieren de mejores estrategias, dando la oportunidad de buscar nuevas herramientas. Al centrarse más en el proceso que en la capacidad, el resultado puede poner a los estudiantes en una mentalidad que los ayuda a responder a los retos con resiliencia (Mueller y Dweck 1998, Rattan et al. en Yeager y Dweck 2012).

19. Aunque no se cuenta con información sobre el Perú, en estudios relativamente recientes realizados en Chile se encontró que la gran mayoría de los estudiantes chilenos muestra una mentalidad fija, fenómeno que se acentúa en alumnos de bajo nivel socioeconómico (SIMCE 2017 en Claro y Ossandón 2018).

1.5 Selección y priorización de habilidades socioemocionales

Como plantea el Instituto Ayrton Senna de Brasil, si bien todas las habilidades son importantes para el pleno desarrollo de las personas, algunas se consideran esenciales en determinados contextos o coyunturas. Por ejemplo, frente a tiempos de crisis, como la pandemia que vivimos, cuando se tuvo que lidiar con la situación de aislamiento social, ansiedad, miedo, contaminación, adaptación a nuevas rutinas, etc., algunas habilidades resultaron fundamentales. Es por ello que el instituto priorizó, entonces, cinco de ellas para el retorno: empatía, enfoque y persistencia, responsabilidad, tolerancia al estrés, y creatividad e interés artístico²⁰.

En la coyuntura de retorno a la presencialidad en nuestro país, con un cierre de escuelas más prolongado y con una grave crisis en los aprendizajes, es importante poder priorizar un grupo de HSE en las cuales enfocarse y poder desarrollar en una primera etapa considerando una perspectiva de mediano plazo. En ello se reconoce tanto el valor del desarrollo de las HSE en cuanto un fin en sí mismo como el potencial que tiene para facilitar otros procesos (reinserción escolar, rendimiento académico, motivación para el aprendizaje). La selección de HSE se ha efectuado tomando en consideración el cruce de los siguientes criterios:

- La revisión de diferentes categorizaciones de HSE en la literatura.
- El análisis de cómo poder hacer frente a las problemáticas vinculadas a la interrupción de la trayectoria educativa tomando en cuenta lo que estudios recientes plantean como factores de riesgo y factores protectores.
- El análisis de habilidades que son claves para el desarrollo del proyecto de vida, la motivación y resiliencia para el aprendizaje.
- Lo que plantea el Minedu desde el Currículo Nacional, y como orientaciones y mecanismos para la reinserción y promoción de la continuidad educativa, especialmente el *kit* socioemocional.

Con base en ello, se han identificado un grupo de habilidades que se pueden considerar básicas o fundantes, es decir, que se encuentran en la base de la construcción de otras habilidades, como son: el reconocimiento, expresión y regulación de emociones, la empatía y la asertividad. Y otros tres grupos de habilidades relacionadas con el desarrollo de factores protectores y de constructos relevantes, como el de proyecto de vida y la resiliencia y motivación para el aprendizaje. En el primer grupo se incluyen habilidades de la dimensión intrapersonal, como la autoestima y la autorregulación.

En un segundo grupo se sitúan habilidades más vinculadas con la dimensión interpersonal, que busca desarrollar habilidades para promover relaciones de soporte, afecto, reconocimiento, buen trato y sentido de pertenencia, especialmente relevantes contra la violencia y el *bullying*. Aquí se incluyen las habilidades de trabajo en equipo, conciencia social y resolución de conflictos. Finalmente, el tercer grupo abarca habilidades orientadas a fortalecer la motivación para el

20. Enlace a la web del insituto Ayrton Senna: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudiantes/>

aprendizaje y el proyecto de vida, que incluyen habilidades como la autoconfianza y la autoeficacia, así como aquellas relacionadas con el logro de metas, como la perseverancia.

A continuación, se plantean como referencia las definiciones de las habilidades seleccionadas teniendo como fuentes el Programa de Desarrollo de HSE del Minedu (2022b), los recursos del Instituto Ayrton Senna de Brasil (2020a, b), el Programa de Educación Socioemocional *Paso a Paso* – Colombia (Mejía et al. 2016), la experiencia de desarrollo de HSE del Programa Horizontes de la Unesco (Ríos et al. 2022), y los alcances del marco referencial de la Comunidad de práctica en HSE (COP 2022). Estas servirán como marco para el paquete de respuesta socioemocional, que en su primera etapa se enfocará en el desarrollo de algunas de ellas (esto se precisa en la segunda sección del documento).

Como habilidades básicas o fundantes se incluyen:

- **Reconocimiento y expresión de las emociones:** Reconocer nuestras emociones, saber lo que estamos sintiendo, llamarlas por su nombre, identificar de dónde vienen (origen) y cómo influyen en el comportamiento. También reconocer y comprender las emociones de los demás y cómo influyen en su comportamiento (Minedu 2022b).
- **Regulación de las emociones:** Se trata de gestionar nuestras emociones validándolas y regulando su intensidad y duración en armonía con nuestras metas, para generar mayor bienestar o enfrentar situaciones libres de daño físico y emocional. Supone influir intencionadamente en la intensidad, duración y tipo de emociones que experimentamos (Mejía et al. 2016).
- **Empatía:** Es la capacidad de sentir algo parecido a lo que pueda estar sintiendo otra persona en una situación determinada. “La empatía lleva a intentar comprender el mundo interno del otro, sus emociones y el significado que las experiencias tienen para él. Cassaus (2020) refiere que el desarrollo de la empatía es un mejor predictor del éxito académico de lo que pueden ser las evaluaciones estandarizadas” (COP 2022).
- **Asertividad:** Capacidad de la persona de abogar por sí misma o a favor de sus posturas sin vulnerar los derechos de los otros ni ceder ante impulsos agresivos. Expresamos lo que sentimos y pensamos, defendiendo nuestros puntos de vista y sin agredir. Incluso diciendo que no, nos expresamos de manera fluida, segura y respetuosa (Programa de Educación Socioemocional *Paso a Paso* (Mejía et al. 2016). En esta misma perspectiva, desde el instituto Ayrton Senna se señala que la persona asertiva será directa y clara al expresarse y evitará caer en el extremo de la agresividad, en que se violentan y sobrepasan los límites de la otra persona, o de la pasividad, en que se permite que el otro sobrepase nuestros límites o abuse de nosotros (Instituto Ayrton Senna 2020b).

En cuanto a las habilidades **intrapersonales**, estas incluyen:

- **Autoconocimiento:** “Implica reconocer en uno mismo fortalezas, limitaciones y potencialidades, adquirir la capacidad de apreciar y agradecer, e identificar condiciones internas y externas que promueven el propio bienestar (SEP 2017). El autoconocimiento supone la conciencia sobre cómo cambiamos, aprendemos

y superamos retos, fortaleciendo nuestro sentido de autoeficacia, perseverancia y resiliencia, entendida como la capacidad de sobreponerse a las dificultades (Durlak 2011). Todos estos procesos son críticos para el éxito académico y para la autorregulación de la conducta (SEP 2017)” (Ríos et al. 2022: 64). En el *kit* del Minedu se plantea como logro la posibilidad de reconocer la propia imagen, los sentimientos, fortalezas y áreas de mejora. La autoconciencia o conciencia de sí mismo permite identificar y valorar las características actuales, pero también lo que se espera lograr o cambiar en el futuro.

- **Autorregulación:** Es la capacidad que tienen las personas para manejar eficazmente sus emociones, pensamientos y comportamientos en diferentes situaciones para relacionarse con otros, aprender mejor, lograr metas y adaptarse al cambio (Mejía et al. 2016, OCDE 2015); La autorregulación implica modular los impulsos, tolerar la frustración, perseverar en el logro de objetivos a pesar de las dificultades, capacidad para postergar la gratificación, tolerar el estrés y sostener la motivación pese a las dificultades y a la frustración, lo que permite alcanzar las metas planteadas. Es muy importante no confundir la regulación de las emociones con su represión, ya que el experimentar emociones de forma consciente es fundamental para poder generar una conducta reflexiva en lugar de impulsiva (Ríos et al. 2022).

En lo que respecta a las habilidades sociales o **interpersonales**, estas incluyen:

- **Trabajo en equipo:** Consiste en la capacidad que tiene una persona de coordinar de manera efectiva el trabajo de múltiples individuos (Salas, Cooke y Rosen 2008). Esto, a la vez, supone la intervención de otras habilidades socioemocionales, tales como autoconocimiento, autorregulación, asertividad, apertura a la experiencia y toma de decisiones (Ríos et al. 2022) En el *kit* del Minedu se plantea como logro “Colaboramos eficaz, equitativa e interdependientemente con distintas personas porque más allá de nuestras diferencias, combinamos nuestros tiempos y recursos para alcanzar una meta”.
- **Conciencia social:** De acuerdo con CASEL (2015, citado en Mejía et al. 2016), la conciencia social es una habilidad socioemocional referida a la capacidad de tomar la perspectiva, entender una situación desde múltiples puntos de vista, y empatizar con personas de contextos y culturas diversas. Asimismo, este rótulo comprende la habilidad de entender normas de conducta éticas y sociales, así como de reconocer los recursos y soportes de la familia, escuela y comunidad. En el *kit* del Minedu se plantea como logro “Comprendemos las perspectivas de las personas – vengan de nuestro contexto y cultura o no. Con esa base, establecemos relaciones orientadas al bien común”.
- **Resolución de conflictos:** Bisquerra (2003) la define como la “capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales aportando soluciones positivas e informadas a los problemas” (Minedu 2022b: 16). En ese mismo sentido, Mejía et al. (2016) señalan que es una forma de actuar constructiva cuando se nos presenta un conflicto, cuidando de sí mismo, de la relación y del contexto. En el *kit* del Minedu se plantea como logro: “Identificamos conflictos entre distintos puntos de vista e intereses y los afrontamos adaptativamente

para encontrar una solución no sólo libre de violencia sino también que resulte mutuamente beneficiosa”.

En lo referente a las habilidades de logro de metas, estas incluyen:

- **Autoconfianza:** Es la capacidad de creer en el propio potencial, manteniendo una perspectiva optimista para el futuro. Se trata de creer en ti mismo y seguir adelante incluso cuando las cosas sean difíciles o no vayan muy bien. Cuando nos valoramos y nos sentimos realizados, somos capaces de pensar de forma más realista al enfrentarnos a nuestros retos. De esta manera acabamos ayudando a que las cosas sucedan (Instituto Ayrton Senna 2020a)
- **Autoeficacia:** Es la opinión sobre la propia capacidad para desarrollar tareas o actividades específicas o enfrentar determinadas situaciones y producir logros específicos (Mejía et al. 2016). Esta opinión determina la manera en que nos aproximamos a los retos y tareas. Si tenemos una autoeficacia alta, abordaremos los retos con mayor seguridad, porque creemos que sí podemos lograr lo que nos proponemos²¹. La autoeficacia afecta la elección de las actividades, el esfuerzo para realizarlas y la perseverancia en las tareas (Mejía et al. 2016).
- **Perseverancia:** “Capacidad de mantener el esfuerzo y la pasión para alcanzar metas a largo plazo a pesar de las dificultades, la falta de progreso y eventuales fracasos (Bazán 2014). Implica mostrar constancia en la persecución de objetivos más allá de las dificultades, así como diferir las recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo que generan un mayor grado de bienestar (Bisquerra 2013 en SEP 2017)” (Ríos et al. 2021: 26). Se trata de seguir adelante incluso cuando las cosas se pongan difíciles e incómodas (Ayrton Senna, 2020a)

21. La mentalidad de crecimiento es una habilidad muy relacionada con la autoconciencia y la autoeficacia, pues permite reconocer las emociones, pensamientos y valores, y ver el impacto que tienen en el comportamiento.



2

**Mecanismos para la atención
socioemocional de estudiantes en
riesgo de interrumpir sus estudios**

La propuesta del paquete de respuesta socioemocional se incluye en el modelaje de la estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo, que busca contribuir a la restitución y/o fortalecimiento del vínculo formativo que se ha visto afectado en la coyuntura de pandemia, situación que puso en riesgo las trayectorias escolares²². Junto con el componente pedagógico y de comunicación, se aspira a mantener a las y los estudiantes de las escuelas SEV y Más Diversidad comprometidos con su educación a través de la reducción de comportamientos de riesgo y de fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para ofrecer un servicio atractivo para los estudiantes y sus familias que incida en su retorno y permanencia²³.

A través del paquete de respuesta socioemocional se busca brindar herramientas y espacios para el **desarrollo de habilidades socioemocionales** que permitan a las y los adolescentes hacer frente a los factores de riesgo y a los retos del retorno a la presencialidad. Entre ellos destacan la pérdida de motivación y confianza en

22. En el marco de la estrategia propuesta se entiende por *vínculo formativo* “el enlazamiento subjetivo que se establece entre estudiantes y la institucionalidad escolar, y sobre el cual se asienta y cobra sentido la experiencia escolar. Es un vínculo edificado específicamente en torno al saber (ser, conocer, aprender y hacer), y generador de apego al mundo escolar”.

23. Como se señaló en el marco conceptual, esta perspectiva reconoce la multicausalidad de factores asociados que dan origen a la deserción y al riesgo de abandono, pero también considera el enfoque procesual propuesto por D’Alessandre (2015), en el cual se destaca que la dificultad mayor en las trayectorias escolares radica en “la retención y el sostenimiento del vínculo de la escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción cuando este ha sido por diversas circunstancias, disuelto” (Unesco 2022b).

su capacidad de aprender después de dos años de acceso limitado e interrumpido al servicio educativo; la limitada interacción social entre pares que ha restringido sus redes sociales de soporte y retroalimentación socioafectiva después de un periodo de aislamiento prologado; o poder hacer frente a las diversas situaciones de vulnerabilidad a las que están expuestos (prevalencia del trabajo infantil/adolescente, embarazo, maternidad y paternidad adolescentes, ser víctimas de violencia en los ámbitos de la familia y de la escuela, afectación de su salud integral, que incluye su salud mental). El desarrollo de las HSE y la atención y el cuidado del bienestar socioemocional han cobrado relevancia en el contexto de pandemia, dejando en evidencia, además, las limitadas competencias socioemocionales que han desarrollado estudiantes (y docentes). Se apunta principalmente al desarrollo de habilidades vinculadas a la gestión de emociones, a la motivación y mentalidad de aprendizaje, así como a la resiliencia y el proyecto de vida como componentes fundamentales para evitar la ruptura de los estudiantes con las escuelas.

De forma complementaria al desarrollo de las HSE, atender el bienestar socioemocional también implica el desarrollo de **acciones de acogida, acompañamiento, soporte y contención socioemocional**, de especial relevancia en la coyuntura de reinserción en la escuela o de riesgo de abandono escolar. Aunque cada una de estas acciones tiene un propósito diferente y responde a distintas necesidades, en general, lo que se busca en estos espacios es que las y los estudiantes puedan expresar cómo se sienten y sentirse escuchados empáticamente (validando y aprendiendo a regular sus emociones), facilitar la identificación de sus propios recursos para hacerle frente a la situación que atraviesan (ejercer su agencia), así como la generación de acciones que le permitan transitar situaciones complejas e identificar sus redes de apoyo y la derivación a las instancias especializadas de protección o salud mental cuando los casos lo ameritan. Se trabaja bajo los principios de proteger, promover la autonomía y la participación de las personas, sintiéndose cuidados, acogidos y respetados.

A través de estos dos componentes —el desarrollo de HSE y los espacios de acogida, acompañamiento, soporte y contención— el paquete de respuesta socioemocional busca articular tanto una línea de atención y protección para aquellos estudiantes en riesgo o desvinculados del sistema educativo, como una línea de cuidado y prevención, para promover el bienestar socioemocional en la escuela y evitar comportamientos de riesgo. Con ello se apunta a fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para gestionar de manera pertinente, oportuna y resiliente los factores de riesgo que afectan el bienestar y los derechos de las y los adolescentes.

La implementación del paquete de respuesta socioemocional requiere dar acompañamiento a la institucionalidad educativa para fortalecerla como comunidad responsiva y protectora del bienestar de los adolescentes y de sus trayectorias educativas. Aquí resulta central el trabajo con docentes para orientar el desarrollo de HSE (empezando por sus propias habilidades) y poder brindar acompañamiento y apoyo socioemocional a adolescentes y a las familias; y con directivos, para generar condiciones institucionales y desarrollar capacidades para atender y proteger a adolescentes en riesgo de abandono de la escuela o a su bienestar socioemocional. Asimismo, el acompañamiento a las familias resulta fundamental

para involucrarlas y apoyar el proceso educativo y el desarrollo integral de sus hijos o adolescentes a su cargo.

Esta sección se organiza en tres partes. En la primera se plantean algunas consideraciones de partida con base en la situación levantada en el diagnóstico y en las visitas realizadas a las escuelas. En la segunda parte se presenta la organización del paquete de respuesta socioemocional en función de tres mecanismos: i) desarrollo de HSE, ii) acogida, soporte y acompañamiento socioemocional, y iii) contención, derivación y protección. En la tercera parte se precisan las rutas de acción para implementar las actividades correspondientes a la primera etapa del paquete de respuesta socioemocional.

2.1 Consideraciones de partida y categorías de problemáticas identificadas

Se plantean las siguientes consideraciones que dan cuenta del contexto y condiciones en las que funcionan las escuelas y que inciden en el diseño y alcance de las estrategias. Se trabaja a partir de los hallazgos del diagnóstico realizado como parte de la estrategia de reinserción y continuidad educativa y de las visitas a escuelas en las regiones de Huancavelica y Ucayali:

- **Afectación heterogénea de la problemática de desvinculación y riesgo en las diferentes escuelas.** El diagnóstico levantado aporta a dimensionar la problemática y nos muestra una afectación diferenciada y heterogénea por regiones, donde la mayor incidencia de desvinculación y riesgo ocurre en Ucayali, Loreto y Lima, siendo menor en Huancavelica. En cada región, además, las escuelas presentan ratios diferenciados de deserción incluso dentro de un mismo distrito²⁴. Asimismo, algunas problemáticas, como la de violencia escolar y *bullying* frente a la condición migrante, se presentan principalmente en las escuelas de Lima, mientras que el embarazo adolescente tiene más incidencia en Ucayali e Iquitos. Esta heterogeneidad demanda, entonces, respuestas diferenciadas.
- **Reconocimiento de acciones realizadas por las instituciones educativas para hacerle frente a estas problemáticas.** Directivos y docentes de las escuelas visitadas señalan que han venido realizando diferentes estrategias para la identificación y reinserción de sus estudiantes, aunque el alcance es limitado. Asimismo, hay un reconocimiento y preocupación por las diferentes afectaciones del bienestar. Señalan conocer los lineamientos planteados por el Minedu en lo que se refiere a tutoría y convivencia, y han designado personal para que asuma la responsabilidad de estas áreas y también como docentes tutores. Igualmente, señalan contar con planes de tutoría o de gestión del bienestar; solo en algunos casos, se incluyen en los instrumentos de gestión de la escuela.
- **Limitadas condiciones organizacionales e institucionales para la reinserción y la prevención de factores de riesgo.** Reconocen débiles condiciones institucionales (disponibilidad de tiempo, de recursos y de personal capacitado) para

24. Mientras algunas IE tienen un ratio de deserción de cerca del 5 % (1 de cada 20 alumnos), otras escuelas muy cercanas (a menos de un kilómetro) tienen ratios menores de 1 %.

brindar acompañamiento y/o derivar a estudiantes que presentan situaciones de riesgo. Por otro lado, también reconocen que los mismos docentes están afectados, y que, si ellas y ellos no están bien emocionalmente, difícilmente podrán ayudar a sus estudiantes. Además, señalan desconocer las orientaciones y recursos de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad Educativa preparados y difundidos por el Minedu.

- **La necesidad de una gestión territorial del bienestar.** La atención de las situaciones de riesgo trasciende la escuela y requiere una intervención articulada e intersectorial para hacerle frente (esto incluye a la Municipalidad, Demuna, Defensoría, centros de salud, Centro de Salud Mental Comunitario, entre otros). Sin embargo, las instituciones educativas no logran contar con mucho apoyo de las instancias territoriales, lo cual responde, por un lado, a una limitada capacidad de las escuelas para gestionar la articulación interinstitucional²⁵, y, por otro, a que el acceso a los servicios de protección y salud, especialmente la salud mental, son restringidos o inexistentes en muchas de las localidades donde se ubican las escuelas.
- **La falta o el escaso involucramiento y acompañamiento a las familias.** Este es otro tema que se manifiesta de forma recurrente en las escuelas y las autoridades del sector. Existe una narrativa extendida de las familias “disfuncionales” como una de las principales razones de las problemáticas que aquejan a los adolescentes porque no se involucran en la educación de sus hijos o no se preocupan por esta, no les brindan soporte afectivo, han perdido autoridad sobre ellos, y, en los casos más extremos, los abandonan. Por ello, un factor importante que se debe incluir en la estrategia es el trabajo con las familias.

Con la información con la que se cuenta hasta ahora sobre la situación de las y los estudiantes, es posible agrupar las problemáticas y factores de riesgo más recurrentes, lo cual permitirá organizar el diseño de acciones diferenciadas para hacerles frente. Las problemáticas se pueden organizar en tres grupos:

2.1.1 Dificultades de aprendizaje y (des)motivación para aprender

- Especialmente para quienes durante la pandemia vieron interrumpidos o críticamente interferidos sus estudios; encuentran dificultades para entender y seguir las clases, lo cual afecta su interés, genera frustración y desconfianza en su propia capacidad para aprender: “¡Ya qué voy a aprender, si ya hemos perdido dos años!”. Según los docentes entrevistados, esto afecta la autoestima de las y los estudiantes, sus ganas y capacidad de recuperar el ritmo de estudio, de asumir nuevamente su rol, y en algunos casos, lleva incluso a cuestionar sus posibilidades en el futuro, limitar sus expectativas y su interés por estudiar: “¿Para qué voy a estudiar?”, “Yo no quiero ser nada ni quiero venir a estudiar”.

25. Por ejemplo, refieren apoyos esporádicos de diferentes instituciones como Demuna y organizaciones de sociedad civil para trabajar determinados contenidos a través de talleres, pero no dan cuenta de convenios ni de un funcionamiento activo y articulado con redes de protección. En Huancavelica, solo la escuela JEC visitada es la que parece haber avanzado más en términos de convenios y colaboraciones planificadas y efectivas con los servicios de salud integral para los estudiantes.

Por otro lado, para las y los estudiantes que han abandonado la escuela, es necesario —tal como se señala en la estrategia de reinserción— favorecer el reconocimiento y valoración de habilidades y conocimientos que pueden haber construido en otros espacios, y que no son valorados y legitimados en el espacio formal de la escuela. Potenciarlos resulta clave, especialmente en el marco de construcción de sus proyectos de vida.

2.1.2 Factores de vulnerabilidad y riesgo

- Como se plantea en la literatura sobre desvinculación escolar, en el contexto de las escuelas SEV y Más Diversidad, se encuentran varios de los factores asociados que se influyen mutuamente y dan origen a la interrupción de las trayectorias educativas: condiciones económicas adversas de las familias que los fuerzan a migrar o a la necesidad de que los estudiantes cuenten con un trabajo remunerado; situaciones de violencia en las familias; embarazo y matrimonio o convivencia temprana de adolescentes; condición de migrante de los estudiantes que los expone a situaciones de acoso y *bullying* en los centros educativos. La incidencia de todos estos factores es diferente en cada una de las escuelas y, aunque estas no cuentan con registros individuales, se menciona la ocurrencia de casos. La mención de las características de las familias (narrativa de “disfuncionalidad”) como condición que influye en la situación de vulnerabilidad de los adolescentes es una constante.

2.1.3 Afectación del bienestar y de la salud mental

- La pandemia y el aislamiento prolongado han generado o exacerbado males-tares psicológicos en los estudiantes. Entre los que se señalan con mayor frecuencia en el diagnóstico están la ansiedad, el alcoholismo y otras adicciones, la depresión, el suicidio o intentos de suicidio. Resulta clave su detección oportuna y la derivación y el seguimiento correspondiente con las instancias especializadas, que suelen ser muy escasas o inexistentes en el entorno de las escuelas. Ninguna de las escuelas visitadas en Huancavelica, por ejemplo, contaba en su distrito con servicios psicológicos públicos para la atención de estudiantes que lo requerían²⁶.

26. La psicóloga del único colegio que contaba con este personal (escuela JEC) refiere que para atenciones psicológicas especializadas deben trasladarse a la capital de la provincia.

2.2 Organización del paquete de respuesta socioemocional

Para hacer frente a las diversas situaciones encontradas y considerando los alcances del marco conceptual, lo que se propone es un abordaje de lo socioemocional de una manera sistemática e intencionada, activando y organizando diferentes mecanismos que permiten abordar o hacer frente a las tres categorías de problemáticas planteadas en la subsección anterior, y que aplican tanto a las situaciones de desvinculación y reinserción como de atención a factores de riesgo para la continuidad:

- i. Motivación y resiliencia para el aprendizaje
- ii. Factores de vulnerabilidad y riesgo
- iii. Salud mental y bienestar socioemocional

Como se verá a continuación, los mecanismos que se presentan no son exclusivos para atender a una sola categoría, sino que influyen en varias, pero se incluyen donde pueden resultar más pertinentes y efectivos.

2.2.1 Mecanismos para desarrollar habilidades socioemocionales

Como señala el Programa de Habilidades Socioemocionales, propuesto por el Minedu (2022b), estas habilidades son importantes para gestionar los estados afectivos, establecer vínculos positivos y desarrollar la capacidad de adaptarse al entorno. Asimismo, brindan las herramientas necesarias para el desarrollo de la resiliencia y la gestión eficiente de la conducta²⁷. Existen muchas categorizaciones consistentes y diversos programas para el desarrollo de estas habilidades propuestos por diversas organizaciones especializadas (CASEL, OCDE, NRC, Unicef, Instituto Ayrton Senna). Si bien todas las habilidades son importantes para el pleno desarrollo de los estudiantes, algunas de ellas son más esenciales para hacer frente a determinados contextos y desafíos en la vida del o de la estudiante.

Por dicha razón, se propone para el paquete de respuesta socioemocional la priorización de aquellas habilidades que sean fundantes (es decir, que sirven de base para el desarrollo de las demás), como, por ejemplo, las habilidades de expresión, escucha y regulación de emociones; y aquellas que son esenciales frente a las tres categorías planteadas en el diagnóstico: para recuperar la motivación para el aprendizaje, para hacer frente a diferentes situaciones de riesgo, para cuidar la salud mental. A partir de la revisión de diferentes categorizaciones, experiencias y propuestas planteadas por instituciones especializadas en el desarrollo de HSE, se propone el desarrollo de las HSE que se exponen a continuación.

27. Consideramos como definición de HSE la que plantea el Minedu, que recoge los aportes de diferentes instituciones especializadas: “las aptitudes o destrezas de una persona relacionadas a identificar, expresar y gestionar sus emociones, comprender la de los demás, demostrar empatía, tomar decisiones responsables y relacionarse saludable y satisfactoriamente con los otros” (Bisquerra 2009, Busso et al. 2017, OECD 2015, Banco Mundial 2016 en Minedu 2021a). A ello agregamos las destrezas que estas habilidades generan para adaptarse a diferentes contextos y navegar a través de diversos desafíos personales, académicos, sociales y económicos (Unicef 2020).

En el caso de la motivación para el aprendizaje, dos HSE que influyen son la autoestima y la confianza en sí mismos como sujetos de aprendizaje, y el logro de metas y proyección futura (proyecto de vida). Será necesario el desarrollo de estrategias y recursos para trabajar la mentalidad de crecimiento, el valor del fracaso, la generación de entornos resilientes y la recuperación del sentido de ser estudiantes. Para hacer frente a diferentes situaciones de riesgo, dos HSE que se relacionan con la prevención y la mitigación son la empatía y la toma de decisiones responsable; mientras que, para promover el bienestar y la salud mental, se destaca, además de la expresión y la regulación de emociones, la autoconciencia emocional.

A partir de la identificación y priorización de habilidades que corresponden a cada categoría, se propone la realización de diferentes programas, actividades y rutinas para su desarrollo. Como señala la literatura, las HSE se pueden trabajar a través de sesiones modulares siguiendo una metodología focalizada, activa, secuencial y explícita (FASE) para el desarrollo de las habilidades, pero también se pueden trabajar de manera transversal a través de proyectos de aprendizaje por área o interáreas (Mejía et al. 2016). Asimismo, será necesaria la generación de condiciones institucionales para su desarrollo:

- **Incorporar el desarrollo de HSE vinculadas a la motivación para el aprendizaje y a la expresión de emociones en el trabajo de las diferentes áreas curriculares**, así como en el diseño e implementación de proyectos o actividades integrales de aprendizaje.
- **Implementar (o fortalecer) el desarrollo de sesiones modulares, secuenciadas y progresivas que apunten específicamente al logro de determinadas HSE.** Cada escuela podrá determinar, según las necesidades y demandas de cada grado, qué módulo trabajar (por ejemplo, módulos para la expresión de emociones, para la autoconciencia emocional, para la toma de decisiones responsable, etc.). Como se plantea desde el Minedu (2022b), para el desarrollo de los módulos se pueden usar los espacios de tutoría.

Para las y los estudiantes en procesos de transición y reinserción a las escuelas, estos espacios serán claves para el desarrollo de la motivación articulado con sus proyectos de vida. La idea es diseñar y contar con un “menú” de módulos que las escuelas puedan priorizar y utilizar según sus diferentes necesidades y demandas.
- **Implementar actividades de alcance institucional para promover desarrollo de HSE priorizadas.** Se trata de generar mensajes y prácticas que sensibilicen a la comunidad educativa para reconocer la importancia e incorporar prácticas que apunten a hacer frente a las problemáticas identificadas en el diagnóstico (esto incluye a estudiantes, docentes, directivos y padres y madres de familia).

2.2.2 Mecanismos de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional

Se trata de generar diferentes espacios para la expresión, reconocimiento y atención del impacto emocional ocasionado por la coyuntura de pandemia, por los desafíos que representa el retorno a la presencialidad, y por las condiciones de alta vulnerabilidad que enfrentan tanto las y los estudiantes desvinculados como

quienes están en riesgo. Implica dar lugar —de forma sensible y sostenida— a la expresión afectiva y emocional de las y los estudiantes como una práctica permanente, estando atentos a lo que necesitan, incluso si no son capaces de formularlo. Son espacios que buscan facilitar apoyo socioemocional a través de:

- i. La expresión de cómo se sienten y poder sentirse escuchados empáticamente.
- ii. La identificación de sus propios recursos y los de su entorno para hacerle frente a la situación que atraviesan.
- iii. La generación de acciones que le permitan transitar situaciones complejas e identificar sus redes de apoyo.

Estas consideraciones son claves para poder conocer la situación de las y los estudiantes desvinculados que hayan sido identificados por las escuelas, y también para su acompañamiento en la etapa de transición a la institución educativa.

Es importante considerar que la expresión de emociones y el apoyo socioemocional ocurren a través de diferentes lenguajes, no únicamente el verbal. Por ello se requieren diversas maneras para poder expresarse, donde las artes juegan un rol fundamental, así como contar con el apoyo de diferentes actores (docentes, docentes tutores, compañeras o compañeros, o pares). Es necesario promover desde las escuelas:

- **Espacios de acogida y expresión de emociones, como rutinas a nivel de toda la clase o a nivel institucional.** Incorporar como rutinas y rituales que forman parte del día a día (al inicio o al finalizar la jornada escolar) momentos o pausas para centrarse en las relaciones humanas e identificar y expresar cómo nos sentimos (plantear diferentes actividades y dinámicas para identificar cómo se sienten, poder nombrar cómo se sienten, reconocer cambios en sus emociones, cómo influyen en su comportamiento y qué ayuda para lidiar con ello). La pandemia ha dejado importantes aprendizajes sobre el cuidado de lo emocional que deben ser aprovechados (Comunidad Aprendizaje con Bienestar 2022).
- **Espacios para actividades recreativas, artísticas, deportivas y de juego libre, para reencontrarse y reconectarse entre estudiantes, y para conectar y expresar las propias emociones.** La corporalidad es fundamental para la expresión emocional, pues el cuerpo es la puerta de entrada de nuestras emociones. Asimismo, es necesario aprovechar el potencial de las artes como vehículo para la expresión libre y creativa de las emociones y para el desarrollo emocional. Es necesario el trabajo con los docentes de Arte y Educación Física para sacar provecho a estos espacios y asegurar su supervisión y la de los demás docentes, pues la convivencia sana se va restableciendo gradualmente y, mientras tanto, los espacios donde se desarrollan estas actividades deben ser protegidos para asegurar que quienes son más vulnerables no sufran más violencia y marginación (Comunidad Aprendizaje con Bienestar 2022).
- **Espacios individuales y grupales de acompañamiento socioafectivo,** como atención personalizada o grupal que recibe la o el estudiante o grupo de estudiantes en función de sus necesidades, intereses, dificultades, conflictos personales, sociales. Son espacios de escucha y apoyo socioemocional, planificados y flexibles según la demanda de atención y brindados por docentes tutores,

tal como se señala en el documento de orientaciones para docentes tutores (Minedu 2021a)²⁸. Estos espacios también serán claves para acompañar el proceso de reinserción de las y los estudiantes.

- **Espacios entre pares.** Otro espacio relevante para la acogida y el soporte socioemocional es el que surge entre los propios estudiantes. Si bien este suele generarse espontáneamente entre compañeras o compañeros, incorporar rutinas de conversación sobre cómo se sienten también lo facilita.

2.2.3 Mecanismos de contención, derivación y protección

Cuando la situación de vulnerabilidad y riesgo que viven los estudiantes afecta su integridad (por ejemplo, en situaciones de violencia), o requiere de cuidado y seguimiento a su salud (ante el embarazo adolescente), o compromete su salud mental (ante la depresión, intentos de suicidio), las y los estudiantes requieren de una atención especializada. La escuela necesita estar preparada para detectar oportunamente estos casos, manejar situaciones de crisis o desborde que pueden presentarse, y hacer las derivaciones correspondientes a las instancias especializadas para la prevención, protección y atención de los riesgos del bienestar de las y los adolescentes a nivel territorial.

Sin embargo, la oferta de servicios de protección y de atención a la salud mental en los territorios es bastante limitada y el acceso es desigual. Son pocas escuelas, especialmente las ubicadas en zonas urbanas o periurbanas, las que cuentan de forma periódica con los servicios integrales de atención a la salud para adolescentes²⁹. Para la mayoría de instituciones educativas estas visitas son esporádicas (como parte de alguna campaña de salud) o inexistentes. Asimismo, cuando se requiere la derivación de algún caso, aunque se procede con las rutas y protocolos correspondientes, simplemente no existe en la localidad un servicio que brinde la atención, pues las redes de protección no siempre están activas, siendo notorio el déficit de la oferta de centros de salud mental comunitarios³⁰, así como de profesionales de la Psicología para la atención de las escuelas³¹.

Frente a ello es urgente que, desde la estrategia de reinserción y continuidad educativa, se considere promover otras medidas que implican la inversión y movilización de diferentes recursos a nivel local:

28. Sin embargo, la demanda de atención y acompañamiento socioafectivo —individual o grupal— puede surgir en cualquier momento, y cualquier docente requiere de sensibilidad y herramientas para percibir cuándo un estudiante está batallando con algo y poder acercarse y conversar.

29. Que se traduce en visitas periódicas del personal de salud a la institución educativa, en la aplicación de evaluaciones o tamizajes para detectar casos de afectaciones psicológicas, y en la realización de talleres o charlas en temas diversos (ESI, desarrollo de HSE, disciplina positiva).

30. Actualmente funcionan solo 214 CSMC a nivel nacional.

31. Solo las escuelas JEC cuentan con esta plaza, y en la escuela JEC que visitamos, la psicóloga señalaba no darse abasto para la atención.

- La conformación de brigadas de salud mental itinerantes, donde se pueda convocar además de profesionales, plazas Serums. En algunas regiones o localidades se habilitaron estas brigadas durante la pandemia³².
- Facilitar servicios de contención y/o terapéuticos virtuales o con modelos híbridos *online*/presencial. La estrategia *Te Escucho, Docente*, implementada por el Minedu, y otras líneas de escucha virtuales puestas en marcha en regiones dan cuenta de cómo estas alternativas pueden funcionar, siendo una ventaja el acomodarse a la disponibilidad de tiempo de las/los docentes y otros miembros de la comunidad educativa.
- Facilitar el acceso a aplicaciones que brindan consejos e información clara y sencilla sobre salud mental y bienestar. Aprovechar la familiaridad ganada con la tecnología digital para el uso de aplicaciones que permitan a estudiantes y quienes les apoyan obtener ayuda, información y consejos (reconocer las señales de alerta temprana, orientaciones sobre qué hacer y cómo ayudar en estos casos)³³.

Además de estas necesarias medidas, también se requiere fortalecer a las propias instituciones educativas para una mayor concienciación y educación sobre el cuidado de la salud mental. Se necesita crear y manejar una cultura psicológica mínima en las escuelas para promover la alfabetización en salud mental tanto para estudiantes como para docentes. En diferentes escuelas los docentes enfatizaron que también se ven afectados y reconocen que, si no se encuentran bien, les resulta más difícil poder apoyar a sus estudiantes. El autocuidado y el cuidado colectivo es una urgencia, y resulta necesario promoverlos como prácticas cotidianas.

2.3 Rutas de acción para implementar el paquete de respuesta socioemocional

Las rutas de acción están destinadas a implementar actividades y estrategias en función de los tres mecanismos propuestos en el paquete de respuesta socioemocional para la gestión efectiva del riesgo y la promoción del bienestar socioemocional en la escuela. Se trata de:

- Mecanismos para desarrollar HSE.
- Mecanismos de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional.
- Mecanismos de contención, derivación y protección.

En una primera etapa, se plantea establecer mecanismos que prioricen el desarrollo de competencias y condiciones básicas para la atención y promoción de lo socioemocional. Estas responden a demandas urgentes para la restitución y protección del vínculo formativo a partir de la afectación y vulnerabilidades que

32. En algunas escuelas SEV se mencionó que hasta el año pasado contaban con una psicóloga itinerante por parte del programa.

33. Ejemplos de aplicaciones que se usan en otros sistemas educativos pueden servir de referente para construirlas en el nuestro: <https://www.innovatemy school.com/ideas/6-apps-to-boost-pupils-mental-health>, <https://www.tranquility.co/>

deja la pandemia y que representan importantes desafíos en la vuelta a la presencialidad³⁴. A su vez, se espera que estas competencias y condiciones sirvan como base para seguir construyendo procesos de mediano plazo (mínimo dos años) que incidan en:

- i. La motivación y confianza para la recuperación de aprendizajes.
- ii. Hacer frente a los diversos factores de vulnerabilidad y riesgo que enfrentan las y los estudiantes.
- iii. El cuidado, promoción y atención de la salud mental en el ecosistema escolar ayudando a abordar el impacto de la covid-19, la adaptación al retorno a la presencialidad, y otras condiciones que afectan la continuidad de las trayectorias educativas.

Lo que se propone en el paquete de respuesta socioemocional se alinea y permite aterrizar parte de las líneas estratégicas propuestas en la ENRC planteadas por el Minedu, vinculadas a la sensibilización de la comunidad educativa, la generación de una alta motivación personal y grupal para un buen clima de aula, perseverar en el logro de aprendizajes, promover la participación estudiantil, fortalecer los vínculos afectivos a través de la escucha activa y empática, y la regulación de emociones (Minedu 2022c). En la caja 1 se incluyen algunas consideraciones relevantes para el abordaje de lo socioemocional a partir de la revisión y análisis de las diferentes orientaciones y recursos preparados por el Minedu para la implementación de la ENRC y que están dirigidas a docentes, directivos, personal de tutoría y convivencia³⁵; así como el *kit* socioemocional, que incluye una herramienta para el recojo de información y el desarrollo del programa de HSE (Minedu 2022b).

34. Y se orientan al fortalecimiento del sentido de ser estudiante, la valoración de sí mismo, el sentido de pertenencia, y el sentido de ser apoyado, tal como se señaló en el marco conceptual.

35. Uno de los hallazgos en las visitas realizadas a las escuelas SEV de Huancavelica y Ucayali fue el desconocimiento de estas orientaciones y recursos que resulta necesario difundir. Nos referimos a las diferentes cartillas elaboradas y difundidas por el Minedu con orientaciones para la reinserción educativa desde la escuela, para promover la continuidad educativa y el *kit* socioemocional principalmente.

Aspectos clave de la normativa vigente y el enfoque del paquete de respuesta socioemocional

Tal como señala la ENRC, el enfoque parte de entender y reconocer la reinserción y continuidad como un propósito y compromiso de gestión compartido por toda la institución educativa, en la que están involucrados las y los docentes, directivos, personal de la escuela y la comunidad educativa en su totalidad. Asimismo, como plantea la norma técnica de retorno para el 2022 (RM 531-2021), se considera la centralidad del bienestar y el énfasis del soporte socioemocional a las y los estudiantes como elemento transversal, que se aborda en acciones cotidianas en las que se promueve el cuidado mutuo y el buen trato. Finalmente, en los lineamientos de tutoría y orientación escolar para la educación básica (RVM 2012-2020) se plantea la orientación educativa permanente “como una acción inherente a la misma práctica docente y se hace presente a lo largo de la jornada diaria, acompañando al estudiante de manera continua para contribuir a su formación integral y bienestar en cualquier espacio de la institución educativa” (p. 16).

Tomando todo esto en consideración, el paquete asume que el desarrollo y la atención de lo socioemocional se encuentran en la base de la relación docente-estudiante y, por lo tanto, busca fortalecer prácticas docentes y prácticas institucionales que respondan a las necesidades afectivas, emocionales y físicas de las y los estudiantes, con acciones que les hagan sentir seguros, acogidos y protegidos. En ese sentido, si bien se reconoce el importante lugar que se les da en la ENRC a la tutoría, a los docentes tutores y sus diferentes estrategias, se destaca también la importancia del trabajo con toda la comunidad docente y del fortalecimiento de una cultura institucional de soporte, protección y cuidado para la efectividad de las acciones de bienestar socioemocional. Se busca evitar que el abordaje de esta dimensión se entienda como un propósito y una acción fundamentalmente delegada a las y los docentes tutores y a profesionales de la Psicología u otros expertos en salud mental, con el riesgo de no reconocerla también como una parte fundante del rol docente.

Fortalecer el vínculo entre docentes y estudiantes, y entre pares, cobra especial relevancia para estudiantes en situaciones más vulnerables, afectados por la ausencia de padres y madres (por migración temporal o permanente), por situaciones de violencia intrafamiliar, situaciones de embarazo, por diferentes afectaciones emocionales (ansiedad, soledad, aislamiento, depresión), o situaciones de violencia y discriminación.

Finalmente se remarca que no basta con reconocer la centralidad de lo socioemocional si ello no va de la mano con la generación de condiciones y el establecimiento de propósitos explícitos que permitan atender adecuadamente esta dimensión*. Esto supone asignarles metas, destinarles tiempo y recursos, formalizando su incorporación en los planes e instrumentos de gestión escolar (planes de bienestar, convivencia y/o tutoría) y su apropiación por parte del personal de las instituciones educativas, así como su incorporación en los planes e instrumentos de gestión.

* Existe una preocupación justificada por la recuperación y consolidación de los aprendizajes. Sin embargo, las exigencias y demandas en torno a ello —por parte del Minedu, de las DRE y UGEL, y también de los equipos directivos de las propias escuelas— juegan en contra de una adecuada atención a la dimensión emocional, ya que su cuidado y atención toma otros tiempos, requiere ser empáticos y pacientes con los ritmos y procesos de cada estudiante y del grupo de estudiantes, además de un trabajo más interdisciplinario e intersectorial que supone apoyos y colaboraciones de profesionales e instituciones a nivel comunidad/territorio.

En cuanto a las acciones priorizadas para esta primera etapa de la ruta, estas son:

- En relación con los mecanismos para desarrollar HSE, se han priorizado aquellas que apuntan a:
 - » Recuperar la motivación y confianza en su capacidad de aprender.
 - » Fortalecer la expresión y gestión de emociones.
- En relación con los mecanismos de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional, se han priorizado:
 - » Fortalecer la empatía docente.
 - » Promover gestos y actividades de acogida de forma permanente.
- En relación con los mecanismos de contención, derivación y protección, se han priorizado:
 - » Promover el uso de los primeros auxilios psicológicos.
 - » Promover el cuidado de cuidadores: los espacios de escucha y acogida entre docentes

2.3.1 Presentación del paquete de respuesta socioemocional a las instituciones educativas

En cada una de las escuelas, corresponde convocar a las y los directivos, y al personal que estos designan para los procesos de reinserción y continuidad educativa, por lo general del Comité de Gestión del Bienestar, como la o el coordinador de tutoría o responsable de convivencia³⁶. A ellos habría que presentarles la propuesta y luego, junto con el equipo docente, coordinar la implementación del paquete e incluir las actividades como parte de los planes institucionales de bienestar, tutoría y convivencia. Dada la heterogeneidad de situaciones y problemáticas encontradas en las escuelas, así como en sus condiciones, recursos y avances, se propone la presentación de las diferentes actividades a manera de "menú", para que cada escuela pueda priorizar y elegir implementar aquellas que considere más necesarias, urgentes y viables en su institución educativa.

En esta primera etapa, la implementación estará a cargo de los acompañantes SEV en el marco del acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas³⁷ buscando dar continuidad y fortalecimiento a las líneas de identidad y cultura adolescente, de participación activa, y de convivencia en la escuela como cuidado y

36. En las escuelas más pequeñas se cuenta con un responsable de convivencia o con un coordinador de tutoría, o es la misma persona quien asume ambas funciones.

37. Como ya se planteó anteriormente, para la implementación del paquete de respuesta socioemocional y de la estrategia general se requiere contar con la participación de un equipo de actores externos a la escuela que faciliten la orientación pedagógica, motivacional y socioemocional que se requiere para la atención de la problemática de estudiantes que han interrumpido o están en riesgo de interrumpir sus estudios. Esto se debería proyectar para la implementación de la estrategia para el próximo año.

protección desde el enfoque de la disciplina positiva. La implementación requerirá que las y los acompañantes puedan:

- i. Brindar asistencia técnica (AT) para apoyar en el proceso de autodiagnóstico socioemocional en las instituciones educativas y el reconocimiento de las situaciones de riesgo de mayor prevalencia en cada escuela
- ii. Asegurar que la ruta de acción para la atención y prevención de estas situaciones se incorpore en los planes e instrumentos de gestión —gestión del bienestar, tutoría y convivencia (TOECE)— definiendo metas y objetivos, así como el establecimiento de acciones y recursos para poder alcanzarlos.

Es necesario que los acompañantes SEV conozcan bien los paquetes que se van a ofrecer para presentarlos a las escuelas y, en una primera etapa, ayudarlos a determinar qué actividades son las que cada institución educativa implementará. Para la selección de acciones y actividades es importante considerar los resultados de los autodiagnósticos de la situación socioemocional en cada escuela e identificar con los equipos docentes y directivos:

- Las afectaciones que la institución educativa requiere atender con mayor urgencia. Será importante diferenciarlas para priorizar qué actividades incluir o con cuáles empezar, o cuáles necesitan desarrollarse en paralelo.
- Los grupos a los cuales es necesario y posible atender. Será importante determinar si es necesario y posible desarrollar las actividades con todos los estudiantes³⁸ o si se focalizará en algún grupo en particular³⁹.

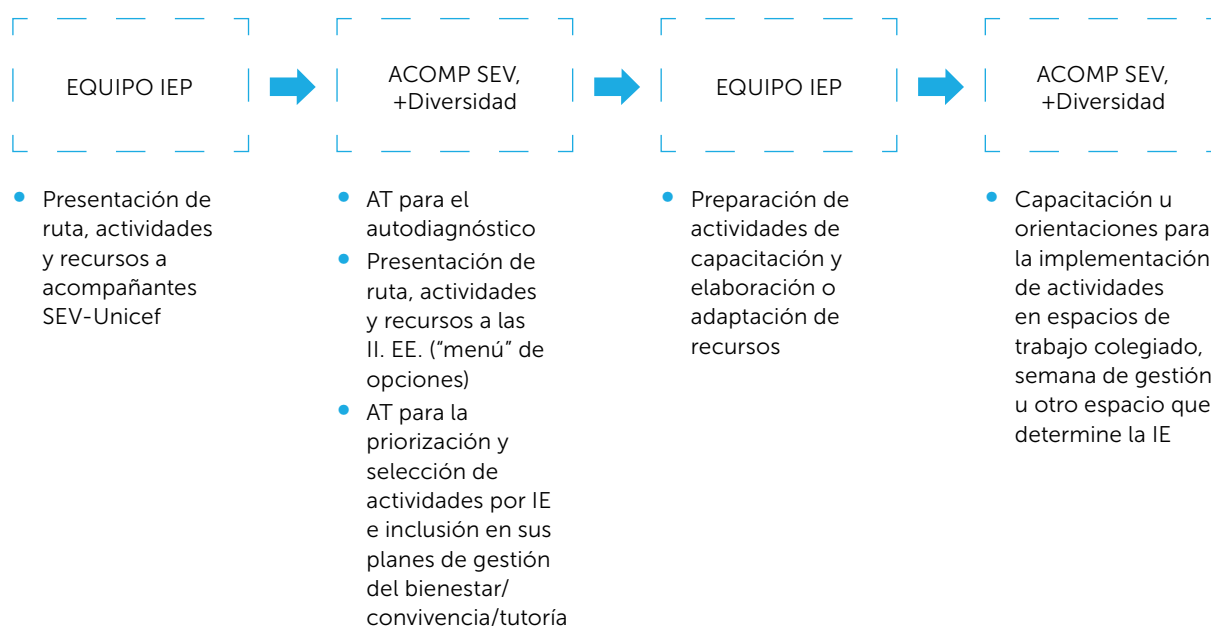
En función de lo que cada escuela elija, en un segundo momento, las y los acompañantes estarán a cargo de brindar las orientaciones y capacitación para implementar las actividades elegidas. Los espacios para poder abordar y organizar la implementación de la estrategia son las reuniones/sesiones de trabajo colegiado y los de las semanas de gestión.

38. Esto puede ser factible con escuelas de sesenta estudiantes en toda la secundaria, pero se puede hacer inviable con escuelas secundarias de 450 estudiantes.

39. Especialmente en las escuelas secundarias con mayor número de estudiantes, las afectaciones pueden ser diferenciadas por grupos (por grados, por ejemplo), y/o priorizar a las y los estudiantes de quinto y cuarto de secundaria, que son los más próximos a salir de la escuela.

Gráfico 1

RUTA DE PREPARACIÓN PARA IMPLEMENTACIÓN DEL PAQUETE DE RESPUESTA SOCIOEMOCIONAL



2.3.2 Autodiagnóstico socioemocional

Para identificar a las y los estudiantes que han interrumpido sus estudios o que se encuentran en riesgo de interrumpirlos, las escuelas han recabado información a través del contacto establecido con las y los estudiantes, así como con sus familias, y recurriendo a los controles de asistencia encargados al personal auxiliar, todo ello en coordinación con el personal directivo. En algunos casos —los menos— las propias escuelas han aplicado encuestas, o estas han sido aplicadas por los centros de salud de la localidad para dar cuenta de la situación socioemocional, salud mental y factores de riesgo. Si bien no se trata de procesos de recojo de información sistemáticos ni completos, han servido para detectar casos de estudiantes en situaciones de mayor vulnerabilidad (por ejemplo, estudiantes que viven solos en situaciones de alta precariedad, estudiantes que trabajan y asisten intermitentemente a la escuela, estudiantes embarazadas, situaciones de violencia intrafamiliar, o situaciones en las que la salud mental está comprometida)⁴⁰.

Pese a que, en el momento de hacer las visitas, en la mayoría de casos se señaló un desconocimiento de las orientaciones del Minedu para promover la reinserción y continuidad educativas⁴¹ —en las que se destacan los procesos de diagnóstico, planificación, implementación y seguimiento—, las actividades que se han venido desarrollando como parte del diagnóstico se alinean con lo planteado en sus recomendaciones (dentro de las limitaciones de recursos y tiempo de las instituciones educativas). En cuanto a lo socioemocional en particular, este año 2022 el Minedu

40. Al preguntar por el uso de información provista por otras fuentes, como Alerta Escuela, SIAGIE o el portal SiseVe, señalan que casi no las usan, pues la información no siempre les es de utilidad por no estar actualizada o no corresponder a la realidad.

41. Nos referimos a las diferentes cartillas y guías con orientaciones preparadas por el Minedu (Minedu 2021c, d y Minedu 2022 a, c)

ha publicado un *kit* de bienestar socioemocional⁴² que incluye orientaciones para la aplicación de una herramienta de recojo de información sobre HSE y factores de riesgo. En las diferentes escuelas visitadas señalaron no conocer el *kit* ni la herramienta (en la caja 2 se incluyen algunos comentarios sobre la herramienta). Para esta primera etapa, y considerando lo avanzado del año escolar, para el autodiagnóstico se sugeriría aprovechar al máximo la información ya recogida y disponible por las escuelas sobre las y los estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad —sea desde sus propias fuentes o a través de encuestas aplicadas por los centros de salud—, asegurándose de que esta información esté consolidada en alguna matriz y se incluya en los planes de tutoría institucional y los planes de tutoría de aula, así como en los instrumentos de gestión a través de metas y objetivos específicos. Con base en esta información, se podrán seleccionar aquellas acciones y actividades del paquete de respuesta socioemocional que permitan responder a las problemáticas identificadas.

2

Sobre el *kit* de bienestar socioemocional del Minedu

Haciendo una revisión de la herramienta y programa que incluye el *kit*, se observa que presenta una fundamentación de las HSE seleccionadas y de los factores de riesgo (considerando cuatro ámbitos: individual, familiar, escolar y comunitario), así como de la importancia de su identificación (<https://repositorio.perueduca.pe/tutoria-bienestar/recursos.html>). Aunque coincidimos en la importancia y las ventajas de recoger información sobre las HSE y factores de riesgo para orientar mejor los planes de tutoría, y asumimos que la herramienta como tal ya ha sido validada para su aplicación, consideramos que una limitación importante es la viabilidad de su implementación, especialmente en lo referido al proceso de digitación de las respuestas de las y los estudiantes en la matriz de Excel. Se espera que este procedimiento sea realizado por la o el docente tutor pregunta por pregunta. Si bien esto puede resultar viable en aulas con pocos estudiantes (en las visitas a las escuelas hemos encontrado aulas donde el número de estudiantes va desde cinco hasta doce), diez alumnos significarían 680 ingresos⁴³. Una constante en las diferentes escuelas visitadas es la fuerte limitación de tiempo de los docentes, dadas las diferentes actividades que atienden. En ese sentido, vemos poco viable la aplicación masiva de esta herramienta (a menos que se haga a través de Formularios de Google, donde el procesamiento es automático).

Sin embargo, podría utilizarse después de una primera identificación de estudiantes que han interrumpido sus estudios o que se hallan en condiciones de mayor vulnerabilidad para una indagación en mayor profundidad de las condiciones y recursos con los que cuenta.

42. <https://repositorio.perueduca.pe/tutoria-bienestar/recursos.html>

43. En aulas promedio de 25 estudiantes esto supondría 1700 ingresos; y en aquellas con más alumnos (hemos encontrado aulas de hasta de 45 estudiantes), podrían llegar hasta 3060 ingresos.

A continuación, se presentan las rutas de actividades propuestas para cada mecanismo. En ellas se justifica, en primer lugar, la selección de lo priorizado. También se plantea el alcance de las acciones: a quiénes van dirigidas (docentes, estudiantes, docentes tutores, familias) y a qué nivel (aula, institucional); y se precisa en qué espacios desarrollarlas (diferentes áreas curriculares, horas de tutoría —TOE—, eventos institucionales). Luego se plantean las propuestas de actividades y recursos, y se sugiere con quién(es) coordinar como responsable(s) para la implementación. Para la inclusión de las acciones y actividades propuestas, se han revisado diferentes programas, estrategias y recursos que han sido desarrollados por diversas instituciones e instancias especializadas en HSE y bienestar a nivel nacional e internacional⁴⁴.

2.3.3 Mecanismos para desarrollar habilidades socioemocionales

2.3.3.1 Recuperar la motivación y confianza en su capacidad de aprender

De acuerdo con lo encontrado en las escuelas visitadas, el reto de recuperar los aprendizajes es una de las mayores preocupaciones expresadas por directivos y docentes. Las pruebas diagnósticas advierten retrasos en los aprendizajes y los docentes señalan dificultades en las y los estudiantes para entender y seguir las clases. Este desafío tiene diferentes aristas, y una de las más sensibles es la manera en la que se afecta la confianza de los estudiantes frente a las propias capacidades para poder aprender (expresada en la pérdida de confianza), para responder a las expectativas de docentes y familia (que se manifiesta en la sensación de no poder responder a ellas), su autoeficacia (sentir que no están siendo efectivos pese al esfuerzo), su autoestima (no querer quedar como “tontos”, o que se burlen de ellas o ellos cuando no entienden o responden “incorrectamente”); y, no en pocos casos, todo esto se expresa también en somatización, frustración, desmotivación y apatía.

Aunque los docentes señalan que vienen aplicando diferentes estrategias para animar y promover la motivación y el compromiso con sus aprendizajes, en algunos casos refieren que a los estudiantes “no les interesa”, que están enganchados con los videojuegos e incluso no se comprometen con apoyos como el refuerzo escolar⁴⁵. Si bien esto es algo que enfrentan en diferente medida todos los estudiantes, supone mayor complejidad para aquellos que han tenido un acceso más limitado a los servicios educativos durante los dos años de pandemia, comprometiendo críticamente su sentido de ser estudiante —poder encontrar sentido, confianza y motivación para aprender—, y donde también se ve afectada la valoración de sí mismos y su sentido de pertenencia (todas ellas condiciones que inciden o favorecen la interrupción de la trayectoria escolar). En relación con esto, los resultados

44. Estas incluyen: Programa La Escuela busca al Niño y a la Niña, Medellín, Colombia; Instituto Ayrton Senna, Brasil, especializado en el desarrollo y seguimiento de las HSE; Paso a Paso, Programa de Educación Socioemocional, Colombia; Guías de apoyo socioemocional para educadores en la vuelta a clases presenciales y materiales relacionados preparados por Unesco-UIPE y Unicef a nivel regional; Ashoka Emprendedores Sociales, México; Orientaciones, guías y recursos preparados por el Minedu, TOE/Minedu, TED/Minedu, cartillas de la Comunidad Aprendizaje con Bienestar, entre otros.

45. Esto se mencionó principalmente en las escuelas de Huancavelica, pero no en las de Ucayali.

del estudio de HSE EVA 2021 aplicado a estudiantes de segundo de secundaria, muestra que solo un 40 % responde de manera positiva a la escala de autoeficacia académica, que da cuenta de cómo perciben los estudiantes que pueden gestionar su aprendizaje y lograr sus expectativas académicas (UMC, 2022).

Frente a ello se necesita generar resiliencia en el aprendizaje, es decir, fortalecer la confianza, el sentido del valor propio y lograr que los estudiantes respondan positivamente a los desafíos que supone la recuperación de aprendizajes sin paralizarse ante ello; empoderarse con pensamientos positivos, mantener expectativas optimistas y una motivación persistente. Recuperar la motivación para aprender y la confianza en poder hacerlo serán condiciones indispensables en la apuesta por la reinserción y la permanencia en la escuela. Para ello, es necesario conocer “los mecanismos a los que cada estudiante recurre al momento de resolver una situación de aprendizaje (o de frustración y apatía), y de las habilidades que requiere al momento de aprender” (Claro 2020: 2). Esto supone facilitar una participación activa de los estudiantes en relación con sus propios procesos de aprendizaje.

Pero esto no solo supone un reto para las y los estudiantes. Los docentes desempeñan un rol clave como mediadores y facilitadores de aprendizajes, especialmente la conciencia sobre sus expectativas y creencias respecto de las capacidades y el rendimiento de sus estudiantes. La literatura viene mostrando desde hace décadas evidencia sobre el peso de dichas expectativas, a manera de profecías autocumplidas. Como señala Guerrero (2022), las expectativas “pueden jugar un papel positivo incentivando la confianza y un mayor compromiso con los desafíos asumidos; pero en el mundo escolar suelen estar alimentadas de prejuicios, unos relativos a la pobreza de los alumnos, a su cultura, a la composición de sus familias o al nivel de instrucción de sus padres, y otros simplemente a su edad o a su género. Las bajas expectativas disminuyen, en docentes y estudiantes, el empeño y la perseverancia en el logro de las metas”. Esto último tiene fuerte incidencia en zonas rurales del país (Guerrero 2014), y puede verse exacerbado después de la coyuntura de pandemia, cuando muchos estudiantes no contaron con servicio educativo o este fue muy limitado, con lo cual se vieron afectadas sus oportunidades de aprendizaje.

Lo que se busca, entonces, a través de las acciones es:

- i. Generar conciencia y visibilizar con docentes y estudiantes el gran reto que supone recuperar aprendizajes pospandemia, reconociendo y reflexionando cómo influyen en ello las propias expectativas y creencias.
- ii. Desarrollar o fortalecer habilidades en docentes y estudiantes para recuperar la motivación y confianza para poder aprender, reconociendo recursos, creencias y mensajes que ayudan en este propósito, y también cómo manejar aquellos que representan barreras.
- iii. Entender y posicionar el reto de recuperación de aprendizajes como un desafío colectivo a nivel escuela, que incluye actividades institucionales y el apoyo de las familias (a manera de una *cruzada por los aprendizajes*).

Corresponde coordinar la implementación de esta acción con la persona que ejerce el cargo de coordinador pedagógico o de bienestar y tutoría, pues se

requerirá incorporar las actividades en diferentes espacios de aula (tutoría y áreas curriculares) y espacios institucionales, como se precisa a continuación.

Actividades

DOCENTES

Objetivos:

- Brindar espacios de sensibilización, toma de conciencia y reflexión sobre las expectativas referentes a las capacidades y rendimiento de sus estudiantes y generación de alternativas para la recuperación de confianza.
- Familiarizarse con sesiones para el desarrollo de HSE vinculadas a la autoconfianza, autoeficacia y logro de metas (docentes tutores).

Espacio donde incluirlo: jornadas de trabajo colegiado (dos jornadas como mínimo).

Recursos complementarios: cartillas sobre motivación, expectativas docentes y profecías autocumplidas, mentalidad de aprendizaje.

ESTUDIANTES

Objetivos:

- Brindar espacios de sensibilización, toma de conciencia y reflexión sobre expectativas, creencias y emociones que les generan los retos de aprendizaje que están enfrentando.
- Desarrollar o fortalecer habilidades para recuperar la motivación y confianza en sus propias capacidades para aprender

Espacio donde incluirlo: sesiones de tutoría grupal, trabajo de aula (diferentes áreas).

Recursos complementarios: cartillas sobre mentalidad de aprendizaje, autoconfianza, determinación, enfoque y logro de metas.

NIVEL INSTITUCIONAL

Objetivo:

- Enfrentar el reto de la recuperación de aprendizajes como compromiso y esfuerzo colectivo de la IE, a través de campañas para recuperar la motivación y confianza en las capacidades para aprender.

Espacios donde incluirlo: sesiones de tutoría grupal, asambleas. Y espacios de difusión en murales y patios de la escuela, por redes sociales.





FAMILIAS

Objetivo:

- Sensibilizar y orientar el apoyo y compromiso de padres, madres de familia y cuidadores para la recuperación de la motivación y confianza en las capacidades para aprender de sus hijas o hijos.

Espacios donde incluirlo: reuniones con PPMFF, escuela de familias, comunicaciones con las familias (mensajes de texto, WhatsApp, comunicados, etc.)

Sobre las actividades con docentes

El propósito es generar espacios de confianza entre docentes para:

- i. Poder hablar del reto que supone la recuperación de aprendizajes y reconocer cómo se sienten frente a ello (emociones, expectativas, dudas, desesperanzas que les genera).
- ii. Reconocer y reflexionar sobre el rol clave que cumplen las expectativas y mensajes que dan como docentes para generar confianza, mayor compromiso y motivación para los aprendizajes de los estudiantes; y cuando generan lo contrario, disminuyen el empeño y la perseverancia en el logro de las metas.
- iii. Identificar qué mensajes y acciones son claves para promover, y cuáles evitar para facilitar la motivación y confianza en los aprendizajes de los estudiantes. Determinar con cuáles se pueden comprometer como colectivo docente para utilizarlos durante el semestre.

Esto se puede desarrollar en una sesión de trabajo colegiado y luego destinar tiempo en otra (dos semanas después) para hacer seguimiento a los mensajes y acciones que han podido realizar (identificar y reflexionar individual y colectivamente qué funcionó y qué no funcionó, qué ayudó y qué dificultó). También se puede plantear la revisión y reflexión sobre estos mensajes como un ejercicio regular en el espacio de trabajo colegiado. Asimismo, a partir del trabajo de reflexión se pueden identificar lemas o eslóganes que puedan servir para orientar y motivar el trabajo y compromiso colectivo como docentes⁴⁶, y aportar en la campaña institucional de motivación y confianza para la recuperación de aprendizajes en la escuela. Finalmente, se pueden brindar orientaciones sobre cómo trabajar esta experiencia de reconocimiento de expectativas con sus estudiantes (en el anexo 2 se incluye una propuesta para el desarrollo de sesión con docentes).

Con las y los docentes tutores buscar un espacio para presentar y socializar sesiones de aprendizaje para el desarrollo de HSE vinculadas a la autoconfianza, motivación, autoeficacia y logro de metas. Pese a la enorme relevancia de estas habilidades en un contexto de recuperación de aprendizajes pospandemia, estas no han sido priorizadas en el programa de desarrollo de HSE propuesto por el

46. Generación de mensajes positivos y realistas para asumir el desafío de recuperar confianza para recobrar aprendizajes.

Minedu. Es posible, sin embargo, adaptar propuestas que se vienen trabajando en relación con estas habilidades para implementarlas con los estudiantes, como se precisa a continuación.

Sobre las actividades con estudiantes

Se sugiere destinar espacios, sea en las horas de tutoría o en las horas de las diferentes áreas curriculares, para abordar el tema de expectativas y motivación para el aprendizaje desde la perspectiva y experiencias de los propios estudiantes de tal manera que se pueda contribuir a la gestión de sus aprendizajes⁴⁷. El propósito es generar espacios de confianza con los estudiantes para:

- i. Poder hablar del reto que supone para ellas y ellos la recuperación de aprendizajes y reconocer cómo se sienten frente a esto (emociones, expectativas, dudas, desesperanzas que les genera).
- ii. Reconocer y reflexionar sobre qué les está funcionando mejor para poder aprender y qué les resulta más difícil o los desanima.
- iii. Identificar sus expectativas para aprovechar el nuevo semestre escolar en beneficio de sus aprendizajes (qué esperan de la escuela, de los docentes y de ellas o ellos mismos como apoyo).
- iv. Establecer acuerdos y compromisos personales y grupales para aprovechar el nuevo semestre escolar y lograr sus expectativas académicas.

Es importante que estas reflexiones y acuerdos queden visibles en el espacio del aula, y algunas de ellas se pueden transformar en frases o eslóganes para la campaña institucional de motivación y confianza para la recuperación de aprendizajes en la escuela. En el anexo 2 se encuentra una propuesta de desarrollo de sesión con estudiantes. Asimismo, a partir de lo reflexionado, los docentes, junto con su grupo de estudiantes, podrán identificar qué habilidades (HSE) les resultan más relevantes de fortalecer relacionadas con la motivación, pensamientos positivos, mentalidad de crecimiento, autoconfianza, superación de obstáculos y logro de metas, todas ellas vinculadas a la resiliencia y autoeficacia en el aprendizaje. En el anexo 2 se incluye también como ejemplo una ficha de actividades para trabajar las HSE de autoconfianza, asertividad y determinación ("Yo estudiante, superación de límites", preparada por el Instituto Ayrton Senna, Brasil). Será necesario seguir elaborando o adaptando sesiones para el desarrollo de este grupo de habilidades vinculados a la autoeficiencia y motivación para el aprendizaje, como complemento al programa propuesto por el Minedu.

Sobre las actividades a nivel institucional

Más allá de los esfuerzos de docentes y estudiantes, es necesario generar un compromiso colectivo institucional que promueva:

47. Sería mejor hacerlo después de que el equipo docente haya reflexionado sobre estos temas en los espacios de trabajo colegiado.

- i. Generar conciencia sobre el esfuerzo que supone para todos —estudiantes, docentes, familias— la recuperación de aprendizajes y la importancia de las expectativas para poder superar obstáculos, generar confianza y salir adelante.
- ii. Asumir la recuperación de aprendizajes como un reto y compromiso de toda la comunidad educativa (no se trata solo de compromisos individuales).
- iii. Difundir las estrategias y recursos que estudiantes y docentes han identificado como buenos apoyos, así como aquellos que significan barreras.

A partir del desarrollo de las actividades con docentes y estudiantes se pueden tomar ideas, reflexiones y/o acuerdos que se hayan planteado para que sirvan a manera de lemas, eslóganes y compromisos que involucren a toda la comunidad educativa. Cada aula puede aportar con la elaboración de mensajes y difundirlos. Involucrar al municipio escolar (o a la instancia que haga las veces de este) también resulta central para impulsar el compromiso colectivo con la recuperación de los aprendizajes.

Es importante tener visibles los mensajes o eslóganes en los espacios comunes de la escuela que sirvan para recordar el compromiso y apoyo colectivo con esta causa, así como las estrategias que sirven para la recuperación de aprendizajes y las que la dificultan. Para ello, el uso de murales de la escuela, los patios, y las paredes de las mismas aulas será clave. También se puede considerar preparar mensajes para difundir en redes (TikTok, videos, etc.).

Sobre las actividades con las familias

En las estrategias de comunicación con las familias por las que haya optado cada escuela (convocatorias presenciales, escuela de padres o de familias, mensajes de texto por redes, etc.) será necesario visibilizar y comunicar las reflexiones y acuerdos alcanzados en la IE sobre el reto que supone la recuperación de aprendizajes. Destacar el compromiso que se está asumiendo como comunidad educativa para hacerle frente al desafío, resaltando en ello el soporte de las familias y orientando con mensajes simples los apoyos que se esperan de ellos, especialmente con las familias de estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad o condiciones más adversas.

En el marco de la **estrategia para la recuperación de estudiantes**, estas actividades de restablecimiento de la motivación y confianza en su capacidad de aprender serán claves para el acompañamiento en la etapa de transición previa a la efectiva inserción en la escuela. Será necesario incluirlas en la configuración de espacios puente que les permitan reinsertarse en las mejores condiciones y disminuyendo el riesgo de que su proceso de adaptación a la dinámica escolar no resulte efectivo, pudiendo ser abordadas en espacios de tutoría con un trabajo más personalizado o en grupos más pequeños con estos estudiantes en condición de mayor vulnerabilidad. Requerirá la coordinación del docente responsable de la recuperación y del especialista en soporte socioemocional.

2.3.3.2 Expresión y gestión de emociones

La exposición a situaciones críticas y extremas durante la pandemia frente al aislamiento prolongado en los hogares, la precarización en la situación de las familias (desempleo, migración, etc.), el miedo constante a contraer el virus, la restricción del contacto y de la socialización, las situaciones de violencia vividas, el dolor por la pérdida de seres queridos, relevó la importancia del reconocimiento y la expresión de emociones que todo ello generaba, pues contribuían a los diferentes procesos de adaptación y resiliencia. En ese sentido, la escuela necesita generar condiciones para ser o convertirse en un espacio seguro y de cuidado donde los estudiantes y la comunidad educativa, aprendan a identificar, expresar lo que sienten de manera asertiva y puedan gestionarlo, regularlo⁴⁸. Esto cobra un valor especial para las y los adolescentes desvinculados, o estudiantes en riesgo de abandono, quienes están expuestos a una cotidianidad de alta vulneración de derechos y donde es necesario abrir espacios de expresión y reconocimiento de sus emociones.

Estas habilidades vienen desarrollándose como parte de las competencias curriculares del CNEB, a través de diferentes experiencias de aprendizaje de las áreas de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC), y se espera que se incorporen también en los proyectos y experiencias integradas de aprendizaje (PAI). Este año, desde el Minedu se ha propuesto, además, el desarrollo de un programa de HSE a través de experiencias de aprendizaje de la tutoría (EDAT) en los espacios de tutoría grupal, donde se incluyen habilidades de conciencia y regulación emocional, así como de comunicación asertiva.

Asimismo, es importante reconocer y aprovechar el enorme potencial de las artes y del juego como herramientas para la expresión de afectos y pensamientos. Como se señala en el documento de la Comunidad de Práctica de HSE, esto cobra especial relevancia con población que atraviesa distintas situaciones de vulnerabilidad en las que “el arte y el juego se convierten en instrumentos de trabajo eficaces y apropiados, pues permiten darle forma a experiencias difíciles o dolorosas en un registro prelingüístico primero, lo cual facilita su procesamiento o elaboración, y su verbalización posterior” (COP 2022:30). En ese sentido, las producciones y expresiones artísticas en la escuela necesitan ser aprovechadas para conectarse con el mundo interior de las y los estudiantes, de manera que escuchen y conozcan las propias emociones y las de los demás. Además del desarrollo de estas habilidades con todos los estudiantes de la IE, será necesario generar espacios como parte de tutorías grupales o personalizadas para aquellos estudiantes con mayor vulnerabilidad y riesgo de abandonar la escuela.

Por otro lado, para el proceso de retorno de estudiantes desvinculados de los servicios educativos, será fundamental facilitarles diferentes oportunidades para la expresión y gestión de emociones con las actividades que se proponen a continuación⁴⁹. Aunque se trabaja principalmente con docentes tutores, quienes tienen

48. Asimismo, como refiere el Programa de HSE del Minedu (2022b), en una etapa de transición y cambios importantes, como lo es la pubertad o adolescencia temprana, el desarrollo de estas HSE será un elemento clave para afrontar los conflictos, inseguridades y cuestionamientos propios de este periodo.

49. En el caso de los estudiantes recuperados, será clave trabajarlo con la o el docente de recuperación y la o el especialista en soporte socioemocional.

a cargo el desarrollo de estas HSE, y la persona que ejerce el cargo de coordinador de Gestión del Bienestar, es importante que todos los docentes conozcan cómo desarrollarlas o fortalecerlas.

Actividades

DOCENTES

Objetivo:

- Presentar, socializar y brindar orientaciones para el uso del *kit* de bienestar socioemocional y el desarrollo de sesiones y actividades vinculadas a las HSE de conciencia, expresión y gestión de emociones

Espacio donde incluirlo: reuniones con docentes tutores/jornadas de trabajo colegiado.

Recursos complementarios: cartillas sobre rutinas y rituales, para la expresión y gestión de emociones.

ESTUDIANTES

Objetivo:

- Desarrollar o fortalecer habilidades para la conciencia y gestión emocional a través del desarrollo de sesiones de aprendizaje diseñadas para este fin.

Espacio donde incluirlo: sesiones de tutoría grupal.

NIVEL INSTITUCIONAL

Objetivo:

- Incorporar la realización de expresiones artísticas que faciliten la conciencia y expresión emocional colectiva como prácticas institucionales.

Espacios donde incluirlo: sesiones de tutoría grupal, área de Arte y espacios de difusión en murales y patios de la escuela.

Sobre las actividades con docentes

Una primera actividad es dar a conocer el Programa de HSE del Minedu y coordinar con las y los docentes tutores y la o el coordinador de Gestión del Bienestar para priorizar la realización de experiencias relacionadas con las habilidades de conciencia y regulación emocionales. En dichas experiencias —denominadas *experiencias de aprendizaje de tutoría* (EDAT)— se desarrollan actividades que les permiten a los estudiantes “reconocer sus emociones y las de los demás, nombrarlas,

y comunicarse con ellas en búsqueda de una mayor comprensión de su propio mundo emocional; así como actividades en las que reconocen su rol como responsables por la gestión de sus emociones, a través de una expresión saludable de ellas” (Minedu 2022b: 23).

Este programa forma parte del *kit* de bienestar socioemocional preparado por el Minedu e incluye la realización de diferentes experiencias de aprendizaje, organizadas por ciclos, para la secundaria. El material puede ser presentado a la coordinación de tutoría y al grupo de docentes tutores, quienes tienen a su cargo el desarrollo del programa y necesitan estar familiarizados con la estructura de las experiencias⁵⁰, así como hacer las adaptaciones necesarias en función de las características y necesidades de cada grupo.

De forma complementaria, se propone brindar recursos con orientaciones para generar actividades cotidianas, a manera de rutinas y rituales, para la expresión y gestión de emociones que puedan ser utilizadas por docentes de las diversas áreas, cuando vean que es necesario parar y dar espacio a la escucha, a la expresión de emociones en el trabajo diario:

- Generar espacios de bienvenida/despedia diaria.
- Generar espacios para evaluar emocionalmente cómo vamos.
- Generar espacios de balance: cómo estoy y qué necesito.

Revisar las orientaciones específicas para el desarrollo de estos espacios en la cartilla “Acogida como práctica permanente en el retorno” preparada por la Comunidad Aprendizaje con Bienestar⁵¹. Es importante incorporarlo como rutinas en el desarrollo de las clases en las diferentes áreas, como parte de la tutoría grupal, o en respuesta a demandas y necesidades específicas de estudiantes, especialmente de aquellos en condiciones más vulnerables. Será una herramienta muy útil también en los espacios de transición para los estudiantes que se reinseran a las escuelas.

Sobre las actividades con estudiantes

En las sesiones de tutoría grupal desarrollar experiencias de aprendizaje (EDAT) vinculadas a la expresión, conciencia y gestión de emociones para que las y los estudiantes puedan “reconocer y expresar las emociones que sienten a partir de la interpretación o evaluación que le dan a las situaciones que vive, comprendiendo y mencionando los comportamientos que derivan de dichas emociones. Asimismo, poder identificar y expresar estrategias y/o herramientas que le pueden ayudar a regular la intensidad de sus emociones, para poder ejecutar conductas que no le pongan bajo ningún tipo de riesgo” (Minedu 2022b: 20).

A través del desarrollo de estas experiencias se les brinda herramientas donde las y los estudiantes dialogan, reflexionan, comparten emociones y discuten sobre

50. La estructura incluye el planteamiento de la situación, el propósito de aprendizaje, observaciones y retroalimentación del proceso, la secuencia de actividades y su desarrollo.

51. Enlace: <https://drive.google.com/file/d/1X08qG01nDGn3rWnvbmAKzogLDStsL7Fz/view>

problemas, ideas, situaciones y experiencias comunes. Para ello se hace uso de diversos formatos, como talleres de conversación, proyectos colaborativos, desarrollo de retos grupales, discusión de casos, juegos de rol, entre otros.

Actividades a nivel institucional

El mural de nuestras emociones. Coordinar con la o el coordinador de Gestión del Bienestar, la o el coordinador pedagógico y las y los docentes del área curricular de Arte y Cultura para que los estudiantes puedan expresar cómo se sienten a través de la creación de diferentes producciones y expresiones artísticas, usando diversos lenguajes: dibujo, pintura, relatos, poesía, juegos de rol, teatro, música. Luego se puede proponer a los estudiantes utilizar algún espacio común de la escuela para preparar murales donde voluntariamente puedan compartir lo que han elaborado (dibujos, pinturas, poesía, etc.).

En diferentes clases de tutoría se pueden generar espacios para conversar y reflexionar sobre todo lo que muestran los murales con respecto al sentir colectivo. En estos espacios es importante transmitir que todas las experiencias y emociones expresadas son válidas y acogidas en el espacio de la escuela. Si estos murales se elaboran en diferentes momentos del semestre (al inicio y al final, por ejemplo), también podrá servir para comparar la evolución o cambio en las emociones: cómo nos sentimos al empezar el semestre, cómo nos sentimos al terminarlo.

Es importante considerar espacios adecuados a los distintos tipos de expresiones artísticas que se vayan elaborando. Por ejemplo, expresiones como el teatro, juegos de rol o la música requerirán presentaciones en vivo, como se hace en varias escuelas; mientras que la producción de videos o la utilización de TikTok requerirá el uso de redes con las que los estudiantes están familiarizados.

En el marco de la **estrategia para la recuperación de estudiantes**, el desarrollo de estas actividades que aportan al reconocimiento y regulación de emociones resultan claves para el acompañamiento tanto en la etapa de transición como en la de inserción en la institución educativa de origen u otra trayectoria educativa. Será necesario incluirlas en la línea de trabajo del componente emocional. Además, se requeriría agregar experiencias que desarrollen HSE para el autocuidado, permitiéndoles a las y los estudiantes reconocer hábitos y conductas que pueden ponerlos en una situación de riesgo, identificar personas de su entorno que pueden provocar riesgos para su persona y aquellas que pueden ayudarles a mantener hábitos saludables, así como hacer planes personales para repetir conductas saludables en su vida cotidiana. Requerirá la coordinación del docente responsable de la recuperación y del especialista en soporte socioemocional.

2.3.4 Mecanismos de acogida, soporte, acompañamiento socioemocional

2.3.4.1 Fortalecimiento de la empatía docente

La vuelta a la presencialidad y enfrentar los diferentes desafíos del año escolar generan en los estudiantes muchas emociones intensas y cambiantes que requieren ser acogidas, especialmente a aquellos estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad y riesgo. Acoger significa ser sensibles y receptivos a la experiencia afectiva y emocional de los estudiantes. Preocuparse por conocer cómo están ellas o ellos, y no solo cómo están sus aprendizajes. Estar atentos a lo que necesitan incluso si no son capaces de formularlo, y generar las condiciones emocionales y sociales para que el aprendizaje y el crecimiento personal sea posible (Comunidad Aprendizaje con Bienestar 2022, cartilla sobre la acogida).

De hecho, la preocupación y disposición a la escucha por parte de las y los docentes ha sido uno de los aspectos más valorados por los estudiantes durante la pandemia al sentirse atendidos, cuidados y valorados en momentos que sintieron críticos. Ciertamente, con la vuelta a la presencialidad, la escucha empática deviene en una herramienta clave para promover la acogida, la construcción de relaciones de cuidado y conexión con los estudiantes, para facilitar la expresión de sus emociones y apoyar sus aprendizajes. La generación de estas condiciones puede ser un factor diferencial para la permanencia en la escuela y/o para atraer de vuelta a quienes la han abandonado. Y esto no solo es necesario dentro de los espacios y estrategias de tutoría, o en espacios con personal especializado como los psicólogos o psicólogas, sino en la interacción con todos los docentes.

En las visitas realizadas a las escuelas, los docentes son conscientes de la importancia de la acogida y del abordaje de lo socioemocional, y, al mismo tiempo, a muchos de ellos les preocupa no contar con las herramientas para poder hacerlo. En ese sentido, fortalecer la escucha empática es una capacidad básica que todos los docentes deberían tener oportunidad de lograr. Como refiere Quichay, esta escucha “de verdad”, prestando atención y buscando comprender, resulta una herramienta clave y una condición necesaria para promover en los estudiantes la expresión de emociones.

Sobre las actividades para docentes

→ TALLER VIVENCIAL DE ESCUCHA EMPÁTICA

Lo que se propone como ruta es el desarrollo de talleres vivenciales de escucha empática para docentes (mínimo de dos horas), que podrían incluirse en la planificación del plan de bienestar (con especial énfasis para los procesos de reinserción de estudiantes y atención de estudiantes en riesgo), y desarrollarse en los espacios de trabajo colegiado. Inicialmente los acompañantes SEV podrían estar a cargo del desarrollo de los talleres⁵² y capacitar a la o al coordinador de Gestión

52. O se podría considerar la contratación de una o un especialista itinerante que pueda brindar una primera ronda de talleres.

del Bienestar en ello, de tal manera que los talleres se puedan replicar las veces que sea necesario disponiendo de personal en las propias instituciones educativas.

Cuanto más se ejercitan la escucha activa y empática, y los gestos para la acogida, más se perfeccionan. Por eso se incluyen en el desarrollo de los talleres actividades que hacen uso de juegos de rol, análisis de casos y reflexiones sobre las propias experiencias de escucha y acogida (reflexionar sobre cómo ellas y ellos escuchan y acogen —o cómo no lo hacen—, y cómo mejorar estas capacidades en su día a día). Esto necesita complementarse con el acceso a recursos (cartillas, guías, etc.) que orienten y refuercen las capacidades que van desarrollando a manera de caja de herramientas. En el anexo se plantean algunas ideas clave y sugerencias de actividades para vivenciar y desarrollar en los talleres y/o transmitir en las cartillas (a partir de experiencias preparadas por el instituto Ayrton Senna, Brasil, y por Ashoka, México).

El desarrollo de esta habilidad también resulta clave para el personal a cargo de la recuperación y reinserción de estudiantes a las instituciones educativas dentro de su labor de acogida y acompañamiento socioemocional⁵³.

2.3.4.2 Fortalecimiento de capacidades de acogida

La presencia del profesor, su actitud de acogida y su acompañamiento en el desarrollo de actitudes de empatía es un diferencial significativo en las relaciones que se establecen con la clase, y con estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad. A continuación, se presentan algunas sugerencias de acciones y disposiciones que expresan y favorecen intencionadamente el ejercicio de la empatía y la acogida, y que pueden ser incorporados en la práctica cotidiana como docentes. A través de ello se manifiesta el cuidado responsable del otro, y se permite construir una atmósfera de atención al bienestar socioemocional. Para ello, el conocimiento y respeto a la identidad y culturas adolescentes es una condición fundamental. Igual que en el caso de la escucha empática, esta es una capacidad por fortalecer no solo en docentes tutores, sino también en todos los docentes, y tiene una relevancia especial para aquellos responsables del proceso de reinserción de estudiantes a las instituciones educativas.

Sobre las actividades para docentes

→ TALLER DE GESTOS Y DISPOSICIONES PARA LA ACOGIDA EN MI PRÁCTICA COTIDIANA

Es importante que las y los docentes puedan reconocer y reflexionar sobre sus propios gestos, tonalidades y disposiciones para acoger en las interacciones y vínculos que establecen con sus estudiantes. Se propone abordar este tema de forma vivencial, en formato de taller en los espacios de trabajo colegiado (dos horas). La sesión se podría desarrollar en tres partes. En la primera se puede empezar preguntando qué significa para ellas y ellos acoger, y si recuerdan experiencias donde se

53. Aquí nos referimos al especialista en soporte socioemocional y al docente de recepción, quienes acompañan la transición y reinserción de los estudiantes en las instituciones educativas.

han sentido acogidos. Con base en estas experiencias, se les pide que identifiquen o reconozcan qué los hizo sentir acogidos, dando espacio para que puedan compartir entre colegas.

En un segundo momento, pedirles que piensen en las interacciones que tienen con sus estudiantes y que puedan reconocer en ellas qué gestos y comportamientos suyos pueden generar en las y los estudiantes la sensación de acogida, y también cuáles pueden generar el efecto contrario. Esto lo pueden compartir en pares o grupos pequeños. Finalmente, en el espacio de plenario se puede hacer un recuento de los principales gestos, tonalidades y comportamientos de acogida identificados, y cuáles generan el efecto contrario.

En el recuento, tomar en cuenta la inclusión de lo siguiente:

- **Llamar a los estudiantes por su nombre.** Si se hace de una forma respetuosa, ayuda a generar cercanía y confianza.
- **Mirar a los estudiantes.** La mirada es una fuente muy importante de acogida, pues implica brindar atención, interés y cuidado.
- **Brindar pausas.** Parar para centrarse en las relaciones humanas y dar oportunidad para expresar cómo nos sentimos da cuenta de la importancia que le damos como docentes a la dimensión personal. Precisamente la suavidad y el sosiego son las tonalidades de la acogida.
- **Abrir un espacio individual o de grupo pequeño** para conversar cuando vemos que una o un estudiante está aislado o batallando con algo. Ello le permite no solo sentirse escuchado, sino también valorado y cuidado. El contacto y la atención particular que se le brinda a cada estudiante alivia, le permite crecer.
- **Respetar los tiempos de los estudiantes para enunciar, compartir o explicitar** lo que necesitan sin presionarles, pero ofreciéndoles siempre un espacio seguro para hacerlo.
- **Animar a los alumnos a observarse a sí mismos** (entre ellos) para acercarse a quienes puedan tener dificultades y ofrecerles apoyo, reconociendo que todos forman parte del proceso de aprendizaje y que hay corresponsabilidad entre ellos.

(Adaptado de "Cómo se expresa la acogida". En *Cartilla: Acogida como práctica permanente en el retorno*. Comunidad Aprendizaje con Bienestar)

2.3.5 Mecanismos de contención, derivación y protección

La realidad nos alerta sobre la afectación del bienestar y de la salud mental por efecto de la pandemia y el aislamiento prolongado, y como consecuencia también de los desafíos de la adaptación misma a la vida escolar en el retorno, que en algunos casos es vivida como una experiencia estresante. Estudios en los últimos dos años (Minsa-Unicef 2021, Lavado 2021) advierten sobre el incremento de la violencia intrafamiliar, el embarazo adolescente, la convivencia temprana, situaciones de abandono, así como de malestares y problemas psicológicos, como

ansiedad, depresión, suicidio o ideación suicida, adicciones a drogas y alcohol en la población adolescente, lo cual se ha corroborado en el diagnóstico levantado en el marco de la estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa. Estas diferentes situaciones y problemáticas se presentan en diferente medida en las distintas escuelas visitadas e inciden en la interrupción de estudios. Además, se mencionaron casos de desórdenes alimenticios, autolesiones (cortes en el cuerpo o *cutting*) y el síndrome de cara vacía (estudiantes que no quieren quitarse la mascarilla y mostrar su cara).

Por otro lado, la otra cara de la moneda nos muestra que estudiantes, profesores y comunidad educativa han desarrollado también una gran resiliencia y han demostrado ser capaces de hacer frente a las circunstancias más adversas. Se requiere seguir fortaleciendo la creación de resiliencia dentro de la comunidad educativa, contribuyendo a los procesos de sanación y recuperación pospandemia, condiciones que ciertamente favorecen la continuidad educativa. Para ello es necesario generar una mayor concienciación, visibilización y educación sobre la importancia del cuidado de la salud mental en el ecosistema escolar. Si bien esto va más allá de la escuela, siendo urgente y necesario el apoyo e involucramiento de los centros de salud y centros de salud mental comunitario y otras instancias de la red de protección, es importante que las instituciones educativas estén mejor preparadas para:

- Hablar, normalizar y reconocer la importancia de atender la salud mental, especialmente en una coyuntura que ha afectado tanto el bienestar.
- Reconocer las señales de alerta temprana frente a las afectaciones psicológicas en los estudiantes y el personal.
- Apoyar y gestionar situaciones de crisis que pudieran presentarse.
- Manejar protocolos y rutas para derivar y acceder a vías de atención, protección y tratamiento, ya sea a través de consejeros escolares u otros expertos en salud mental, como de otras instancias correspondientes (Demuna, CEM, Defensoría, etc.).

Finalmente, si bien es necesario priorizar el bienestar y la salud mental de los estudiantes, para poder hacerlo es igualmente importante atender y priorizar la del equipo docente y la del personal de la escuela, que son quienes acompañan y dan soporte a las y los estudiantes. En diferentes escuelas, las y los docentes enfatizaron que también se ven afectados y reconocen que, si no están bien, resulta más difícil poder apoyar a sus estudiantes. El autocuidado y el cuidado colectivo son una urgencia, y es necesario promoverlos como prácticas cotidianas.

Para esta primera etapa se plantean dos actividades para que las escuelas estén mejor preparadas para promover la cultura de cuidado del bienestar y la salud mental, y poder manejar situaciones de crisis que pueden presentarse, especialmente con estudiantes en condiciones más vulnerables. Es importante remarcar que esto no reemplaza en modo alguno la necesidad de derivar a una atención con profesionales e instancias especializadas de salud y protección cuando los casos lo ameritan (al Centro de Salud Mental Comunitaria, el CEM, la Defensoría, etc.); de hecho, parte de los procedimientos son pautas para llevar a cabo esta derivación.

La segunda es vivenciar espacios de escucha y acogida como equipo docente. Se trata de espacios de confianza donde se comparten emociones, vivencias, recursos, fortalezas y apoyos que han encontrado como docentes para transitar situaciones complejas que les ha tocado atravesar. Ambas actividades también son requerimientos importantes tanto para las acciones de identificación y búsqueda activa de estudiantes desvinculados como para el acompañamiento en la etapa de transición a la institución educativa.

Actividades

→ PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS (PAP)

Capacitar a las y los docentes en el manejo de la herramienta de los primeros auxilios psicológicos (PAP), que permite reconocer señales de alerta temprana sobre malestares o problemas psicológicos, así como manejar situaciones de crisis que se puedan presentar en la escuela o en el proceso de búsqueda e identificación de las y los estudiantes que han abandonado la escuela. En la escuela las y los docentes pueden encontrar estudiantes, colegas (u otros miembros de la comunidad educativa) que estén pasando por una situación de crisis y necesiten ayuda para poder sobrellevarlas. Los PAP constituyen una herramienta que ayuda a poder hacerlo (y no se requiere ser psicóloga o psicólogo para utilizarlo):

- Se aplican, principalmente, en situaciones críticas que puedan ocurrir en cualquier momento y en cualquier actor de la comunidad educativa.
- Es importante que se apliquen en la práctica diaria ante casos que requieran una atención especial, así no sean necesariamente críticos.
- Permiten fortalecer la empatía, capacidad de escucha y atención, para construir mejores relaciones dentro de la escuela.

Como ya se mencionó, no se trata de una terapia psicológica ni reemplaza la atención especializada que cada caso pueda requerir. Consiste en orientaciones para poder brindar una respuesta humana, de apoyo a una persona que atraviesa una situación de crisis y que necesita ayuda. Para poder hacerlo, se apoya en tres capacidades básicas del oficio de educar:

Observar:	Para poder reconocer señales de alerta.
Escuchar:	Para poder calmar a las personas, ayudarlas a reconocer sus emociones y validarlas, evaluar sus necesidades y preocupaciones, y ayudarlas a reconocer sus propios recursos.
Conectar:	Para poder identificar y derivar a otros servicios de ayuda y protección especializados cuando sea necesario.

Una cartilla con orientaciones para el uso de los PAP preparada por la Comunidad Aprendizaje con Bienestar (2022) puede servir de base para la capacitación en el manejo de esta herramienta (y también como material de refuerzo). Se accede a

la cartilla a través del siguiente enlace: <https://sites.google.com/pucp.edu.pe/caja-deherramientasacb>

Para los procesos de derivación, considerar también la estrategia y las guías de prevención de la violencia y promoción del bienestar como parte de condiciones de seguridad en la escuela y las redes de prevención, en las que viene trabajando Unicef desde el área de protección.

Recurso complementario: el botiquín emocional.

Al igual que en las escuelas se tiene un botiquín para cualquier emergencia que se tenga que resolver con elementos para hacerle frente a algún accidente o herida, esta actividad propone un ejercicio reflexivo para identificar qué necesitaría contener un botiquín para poder brindar primeros auxilios emocionales. Se puede acceder a este recurso a través del siguiente enlace: <https://youtu.be/uJ8auXALT8o>

→ ESPACIOS DE ESCUCHA Y ACOGIDA PARA DOCENTES

A lo largo del año escolar es necesario ayudar a los equipos docentes a reconocer y expresar las emociones que les genera todo lo que vienen vivenciando frente a los diversos desafíos que supone la vuelta a la presencialidad, la recuperación de aprendizajes, el acompañamiento socioafectivo a los estudiantes, y también poder compartir sus recursos y fortalezas para ir superando estas situaciones. Por ello se propone incorporar espacios de encuentro periódicos entre docentes como práctica favorable para el desarrollo de las propias HSE y el cuidado mutuo. Solo un docente “consciente de la importancia de procurar su bienestar, en conexión consigo y capaz de gestionar sus emociones y de cultivar vínculos saludables puede brindar soporte y acompañar, a la vez que inspirar a sus estudiantes en el desarrollo de HSE claves, como son: la autoconciencia y autorregulación emocional, la conciencia social y la toma de decisiones responsable” (Video “Cuidado de la comunidad docente durante el año escolar”, Fundación Wiese-Aprendizaje con Bienestar).

Los espacios de escucha y acogida entre docentes requieren poder tomarse un tiempo para escucharse, reconectar, darse soporte y acompañarse en este proceso. La Comunidad Aprendizaje con Bienestar ha elaborado una cartilla sobre espacios de escucha y acogida para docentes con orientaciones para poder implementarlos en la escuela⁵⁴. Asimismo, junto con la Fundación Wiese se ha preparado un video sobre el cuidado de la comunidad docente, donde también se brindan fundamentos y orientaciones para el desarrollo de estos espacios⁵⁵.

Asimismo, para docentes que requieran de otros espacios de contención y soporte socioemocional se incluye el enlace de la línea de ayuda *Te Escucho Docente (TED)*, del Minedu: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/> Finalmente, estas actividades se complementan con la difusión de recursos para el autocuidado y cuidado colectivo dirigidos a docentes como, por ejemplo, “Mi mochila de herramientas para el bienestar. Nos cuidamos para cuidar” (Plataforma Te Escucho

54. Se accede a la cartilla a través del siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/18uM2ifEq3W-U10wjvnyAUeqwR-Po7MCgy/edit>

55. Se accede al video a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/FortaleciendoHabilidades>

Docente, Minedu). Se accede a través del siguiente enlace: <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/recursos-y-herramientas/mi-mochila-de-herramientas-para-el-bienestar/>

Bibliografía

Abrahams, Loes, Gina Pancorbo, Ricardo Primi, Daniel Santos, Patrick Kyllonen, Oliver P. John y Filip De Fruyt

2019 "Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts". *Psychological Assessment*, 31(4): 460-473. Disponible en: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30869960/>>.

Alcázar, Lorena y María Balarín

2021 *El derecho a estudiar: inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. Lima: Unicef, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en: <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-derecho-a-estudiar-inclusion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-venezolanos-al-sistema-educativo-peruano/>>.

Cabrerizo, Patricia, D'Sa Nikhit, Wendy Smith y Andrea Velásquez

2020 "Percepciones locales sobre habilidades socioemocionales de adolescentes y jóvenes en Perú". En *Cuaderno de Trabajo Horizontes 3*. Lima: Global Center for the Development of the Whole Child, Universidad de Notre Dame en alianza con el Programa Horizontes de Unesco.

Claro, Susana

2020 *Resiliencia en el aprendizaje: propósito, sentido de pertenencia y mentalidad de crecimiento*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile

Claro, Susana y Tomás Ossandón

2018 "Neurociencia de la motivación escolar". En Concurso de Políticas Públicas 2018, *Propuestas para Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Políticas Públicas UC. Disponible en: <<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28903>>.

Comunidad de Práctica en Habilidades Socioemocionales Perú (COP)

2022 *Marco referencial sobre Habilidades Socioemocionales desde la comunidad de práctica* (en prensa).

Cueto, Santiago, Claudia Felipe y Juan León

2020 "Predictores de la deserción escolar en el Perú". *Análisis y Propuestas. Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en: <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)

2020 *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en América latina y el Caribe*. Documento de discusión. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2020-07/Importancia-Desarrollo-Habilidades-Transferibles-ALC_0.pdf>.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)

2021 *Adolescentes y jóvenes indígenas en el Perú: Impacto de la Covid-19 en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos*. Lima: UNFPA Perú.

García-Yépez, Karen

2017 "Construcción de proyectos de vida alternativos (PVA) en Urabá. Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables". *Estudios Pedagógicos* 43(3): 153-173. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>>.

Gertler, Paul e Inés Kudo.

2016 "Socio-Emotional Learning for At-Risk Students in Urban Schools in Lima". AEA RCT Registry. 5 de julio. Disponible en: <<https://doi.org/10.1257/rct.1394-1.0>>.

Guerrero, Gabriela

2014 «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando» Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Niños del Milenio. Documento de Investigación 74. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en: <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/14021-yo-se-que-va-a-ir-mas-alla-va-a-continuar-estudiando-expectativas-educativas-de-estudiantes-padres-y-docentes-en-zonas-urbanas-y-rurales-del-peru/>>.

Guerrero Ortiz, Luis

2022 *Mecanismos para la atención y retención de estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios. Barreras y oportunidades para una teoría del cambio en la práctica docente*. Informe de consultoría no publicado, en el marco del proyecto "Estrategia de reinserción y continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela". Lima: Unicef e Instituto de Estudios Peruanos.

Instituto Ayrton Senna

2020a *Resiliência emocional. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponible en: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf>>.

2020b *Engajamento com os outros. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna. Disponible en: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/IAS_Macro_Engajamento_2020.09.09.pdf>.

Lavado, Pablo

- 2021 *Regreso a las escuelas y el impacto de la pandemia en los estudiantes* (presentación). Universidad del Pacífico.

Mejía, José Fernando, Gloria Rodríguez, Nancy Guerra, Andrea Bustamante, María Paula Chaparro y Melisa Castellanos

- 2016 *Paso a paso. Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. Programa de Educación Socioemocional* (versión adaptada para Colombia). Lima: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, Banco Mundial.

Ministerio de Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

- 2021 *La salud mental de niños, niñas y adolescentes en el contexto de la Covid-19. Estudio en línea | Perú 2020*. Disponible en: <<https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020>>.

Ministerio de Educación (Minedu)

- 2021a *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes que reingresan al servicio educativo*. Ministerio de Educación.
- 2021b *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes. Inicial, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación.
- 2021c *Promoviendo la continuidad educativa desde la escuela. Cartilla de orientaciones para tutores y docentes. La continuidad educativa desde el aspecto pedagógico*. Ministerio de Educación.
- 2021d *Promoviendo la continuidad educativa desde la escuela. Cartilla de orientaciones para directivos de IE. La continuidad educativa desde la gestión escolar*. Ministerio de Educación.
- 2022a *Conociendo más sobre la interrupción de estudios*. Ministerio de Educación.
- 2022b *Kit de bienestar socioemocional* (orientaciones para la aplicación de la herramienta de recojo de información de HSE y orientaciones para el desarrollo del Programa de HSE) Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <<https://repositorio.perueduca.pe/tutoria-bienestar/recursos.html>>.
- 2022c *Promoviendo la reinserción educativa desde la escuela: Acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los(as) estudiantes que reingresan al servicio educativo*. Lima: Ministerio de Educación.

Miyamoto, Koji

- 2021 *Habilidades socioemocionales para el desarrollo*. Presentación realizada en el marco de la Comunidad de Prácticas (COP) en HSE Perú

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes

- 2022 *Resultados del estudio de HSE en la Evaluación virtual de Aprendizajes (EVA) 2021*. Presentación de resultados. Lima: UMC, Ministerio de Educación. Disponible en: <<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>>.

Olaguibe, José Ignacio

- 2019 "El abandono escolar y la necesidad de restablecer el vínculo escuela-alumno a partir de la implementación del plan de vida como herramienta pedagógica". En: *Las caras invisibles de la pobreza. Una mirada integral de la vulnerabilidad*. Actas del V Congreso Internacional del Centro para el Estudio de las Relaciones Interpersonales del Instituto

de Ciencias para la Familia de la Universidad Austral Buenos Aires: TeseoPress. Disponible en: <<https://www.teseopress.com/5congreso2018/chapter/309/>>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)

2022a *No dejar a ningún niño o niña atrás. Informe mundial sobre el abandono escolar de los varones. Resumen.* París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa>.

2022b *El Programa de Educación Secundaria Rural del Perú. Adolescentes con proyectos de vida que se identifican con su comunidad.* Lima: Unesco. Cuaderno de trabajo 1 (en prensa).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

2015 *Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills, OECD Skill Studies.* OECD Publishing. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>>.

Pease, María Angélica, Henry Guillén, Stefano de la Torre, Estefanía Urbano, César Aranibar y Franco Rengifo

2021 *Ser adolescente en el Perú. Aproximaciones a la adolescencia en el bicentenario.* Tomos I y II. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas de la Infancia.

Ríos, Álex, Celia Quenaya y María Teresa Estefanía

2022 *Cuaderno de trabajo 4. Habilidades socioemocionales para proyectos de vida de adolescentes de escuelas rurales. La experiencia del programa Horizontes.* Colección Horizontes. Lima: Unesco. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382565>>.

Salazar, Luis

2022 *Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela.* Documento interno no publicado elaborado para el "Taller Nacional 1 para Acompañantes Validación Recursos SEV e Implementación Fase 1 Estrategia" (virtual, 23 de setiembre 2022).

Sánchez, Alan, Marta Favara y Pablo Lavado

2016 *Comprendiendo el embarazo, la convivencia y el matrimonio en la adolescencia: el caso del Perú.* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en: <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/boletin34.pdf>>.

Sánchez, María José

2021 *"Ya no es como antes": testimonios de docentes sobre castigo, disciplina y autoridad.* Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo a través del Proyecto CREER (Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú). Disponible en: <<http://www.grade.org.pe/creer/recurso/ya-no-es-como-antes-testimonios-de-docentes-sobre-castigo-disciplina-y-autoridad/>>.

Save the Children & Latin American Children's Trust.

2020 *Situación de la salud de los y las adolescentes en Huancavelica.* Disponible en: <<https://www.savethechildren.org.pe/publicaciones/situacion-salud-de-adolescentes-en-huancavelica/>>.

Sempé, Lucas y Sara Lucchetti (coords.)

2022 Informe del diagnóstico. Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela, en el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad educativa del Minedu. Documento no publicado. Unicef e IEP.

Yeager, David y Carol Dweck

2012 "Mindsets that promote resilience: when students believe that personal characteristics can be developed". *Educational Psychologist*, 47(4): 302-314. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>>.

Yeager, David, Paul Hanselman, David Paunesku, Christopher Hulleman, Carol Dweck, Chandra Muller, Robert Crosnoe, et al.

2018 *MANUSCRIPT UNDER REVISION. Where and for whom can a brief, scalable mindset intervention improve adolescents' educational trajectories?* Disponible en: <<https://psyarxiv.com/md2qa/>>.

Sitios web

Instituto Ayrton Senna, Brasil

<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>

Ashoka Emprendedores Sociales, México

<https://www.ashoka.org/es-mx/focus/empat%C3%ADa>

Comunidad Aprendizaje con Bienestar, Perú

https://www.canva.com/design/DAFVlu4rfNY/eX9mTczB4s0U1OgQjsweSA/view?utm_content=DAFVlu4rf

Cartillas

"El valor del tiempo libre para la acogida"

<https://drive.google.com/file/d/1X08qG01nDGn3rWnvbmAKzogLDStsL7Fz/view>

"Acogida como práctica permanente en el retorno"

<https://drive.google.com/file/d/1X08qG01nDGn3rWnvbmAKzogLDStsL7Fz/view>

"Primeros auxilios psicológicos"

<https://drive.google.com/file/d/1c3QBN8Maasqg4l1NUcZsgKTR3rD8KT4h/view>

"Espacios de escucha y acogida para docentes"

<https://drive.google.com/file/d/18uM2ifEq3W-U10wjvnyAUeqwRPo7MCgy/edit>

Anexos

Anexo 1

ANÁLISIS DE FACTORES QUE INCIDEN Y FACTORES PROTECTORES FRENTE A SITUACIONES DE VULNERABILIDAD
RELACIONADAS CON LA DESERCIÓN ESCOLAR Y EL RIESGO DE ABANDONO

Deserción escolar

Factores que
inciden en la
deserción

- **Normas de género y las expectativas** ejercen un impacto en la motivación y el deseo de aprender de los varones. En muchos contextos, las actividades escolares, así como algunas asignaturas se consideran contrarias a las expresiones de masculinidad, por lo que su educación no es bien recibida entre los varones (Unesco 2022a) (o también generan lo contrario, sentir que “la escuela es para valientes”).
- **Disciplina y violencia.** La disciplina severa, los castigos corporales y otras formas de violencia de género en el entorno escolar tienen un impacto negativo en el rendimiento y en los logros académicos de los varones (Unesco 2022a).
- **Conflictos y migración forzada.** Los conflictos y la migración forzada exacerban las dificultades para acceder a la educación y finalizarla. (Unesco 2022a).

Factores
protectores

- **Aspiraciones educativas.** Quienes aspiraban a alcanzar una educación superior presentaban menor riesgo de desertar. El valor que le otorgan a la educación el estudiante y su familia, quienes la ven como una forma de progreso, por ende, hacen que el estudiante valore sus estudios (Cueto, Felipe y León 2020).
- **Comprender la importancia de continuar sus estudios y las miradas de mediano plazo.** Cuanto mayor conciencia tiene de los beneficios que esto puede representar para su vida en el futuro, es menos probable que los abandone por otras opciones que le proporcionan beneficios en el corto plazo (Cueto, Felipe y León 2020).
- **Mayor rendimiento.** La mayor valoración de la educación podría asociarse también con un mayor rendimiento durante la primaria o secundaria, pues un mayor rendimiento favorece mayores aspiraciones (Cueto, Felipe y León 2020).

Deserción escolar

Condiciones que inciden en el cambio

- **Rol clave de las y los docentes.**
 - » Experiencias que inciden en el cuestionamiento y orientación de los cambios en el imaginario y las prácticas docentes vinculadas al maltrato escolar: normatividad, capacitaciones y formación continua, experiencia familiar (Sánchez 2021).
 - » Promocionar una cultura de aprendizaje positiva que estimule el interés de todos los alumnos, con altas expectativas en todos los y las adolescentes (Unesco 2022a).
- **Intervenciones tempranas y cuestionamiento a estereotipos de género.** Los programas con mejores resultados son aquellos que comienzan a edades tempranas, antes de que los niños internalicen las normas sociales y de género. Examinan de manera crítica los estereotipos de género, eliminan las construcciones tradicionales de masculinidad y hacen hincapié en los beneficios de aquella masculinidad que respeta la igualdad de género (Unesco 2022a).
- **Desarrollo de HSE.** Desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los varones; los mantienen comprometidos con la educación a través de la reducción de comportamientos de riesgo y el aumento de la interconexión con los pares (Unesco 2022a).
- **Enfoques comunitarios.** Estos han sido fructíferos en la prevención de la violencia y la promoción del aprendizaje de los varones, además de concienciar sobre la importancia de finalizar el ciclo básico de educación completo (Unesco 2022a).
- **Apoyo de padres.** Las personas que actúan como modelos y los entornos de aprendizaje inclusivo son importantes para el desarrollo de los niños. La exposición a modelos y mentores masculinos puede ayudar a eliminar estereotipos y a aumentar la motivación de los niños a aprender (Unesco 2022a).

Embarazo adolescente

Factores que inciden en el embarazo

- **Condiciones sociodemográficas.** Mayor probabilidad de ser madres adolescentes en hogares pobres y donde uno de los padres estuvo ausente durante un periodo prolongado (Sánchez et al. 2016).
- **Condiciones personales y aspiraciones educativas.** Niñas cuya autoeficacia y aspiraciones educativas disminuyen con el tiempo corren mayor riesgo de convertirse en madres durante la adolescencia. Caída de aspiraciones y autoeficacia entre los doce y quince años predice probabilidad de embarazo adolescente (Sánchez et al. 2016).
- **Trayectoria educativa.** La asistencia escolar y un mejor desempeño escolar están asociados a una menor probabilidad de embarazo adolescente (Sánchez et al. 2016).
- **Dificultades y barreras para acceder a medios de protección y a los servicios de salud sexual y reproductiva** (UNFPA 2021).

Embarazo adolescente

Factores protectores y que influyen positivamente en el retorno o permanencia en el sistema educativo

- **La asistencia escolar y un mejor desempeño escolar** están asociados con una menor probabilidad de embarazo adolescente (Save the Children y LACT 2020).
- **Condiciones personales:** factor emocional, autoeficacia y confianza en sí misma (Save the Children y LACT 2020, Sánchez et al. 2016).
- **Trayectoria y aspiraciones educativas, así como aspiraciones personales y proyecto de vida** (Save the Children y LACT 2020, Sánchez et al. 2016)
- **Soporte y apoyo.** Impacto de los actores alrededor de la adolescente para continuidad de la escolaridad, especialmente de la familia, así como de la misma escuela. Rol clave de las y los docentes (pares) (Save the Children y LACT 2020).
- Acceso a **información y soporte** (Save the Children y LACT 2020)

Factores que influyen negativamente o dificultan el retorno

- **Falta de soporte** en la familia y la escuela
- **Condiciones estructurales.** Como la migración, el trabajo o la violencia. Al no haber oportunidades laborales, migran o, a través de escasas redes de contacto y deficiente apoyo colectivo, superan esta etapa. En el peor de los casos, las lleva a crisis personales que pueden derivar en problemas de salud mental (Save the Children y LACT 2020).

Violencia

Factores que inciden

- Prevalencia de **concepciones culturales**:
 - » Tolerancia social y normalización de la violencia contra NNA como normas y prácticas de crianza y ejercicio de la disciplina (corrección de conductas inadecuadas) (Sánchez 2021).
 - » Esta concepción, que refleja una interpretación cultural de la niñez, explica que esta clase de maltrato siga siendo tan común, limitando, además, las acciones de protección (Sánchez 2021).
- **Ideas y concepciones que prevalecen en las y los docentes** sobre castigo, disciplina y autoridad, las cuales influyen en su manejo de la disciplina y la violencia, y se expresan en prácticas comunes para mantener el orden y/o el silencio, controlar comportamientos y recalcar la autoridad (Sánchez, 2021), o minimizar la violencia contra NNA (Encuesta DISER 2021).
- Dificultades que prevalecen para **registrar y enfrentar situaciones de violencia** (lejanía de instituciones para poner denuncias, resistencia de familia o comunidad, inexistencia de red de instituciones aliadas, desconocimiento de procesos y protocolos de atención, etc.).

Factores protectores

- **Relaciones entre pares** que dan soporte, afecto, reconocimiento y sentido de pertenencia (Pease et al. 2021).
- **Buen relacionamiento con el o la docente**: comunicación, construcción de vínculos de confianza, preocupación del docente por sus estudiantes (Pease et al. 2021).

Condiciones que inciden en el cambio

- **Rol clave de las y los docentes**. Experiencias que inciden en el cuestionamiento y orientación de los cambios en el imaginario y las prácticas docentes vinculadas al maltrato escolar: normatividad, capacitaciones y formación continua, experiencia familiar (Sánchez 2021).
- **Convivencia basada en buen trato**. Construcción de relaciones en la escuela basadas en el buen trato.

Violencia y xenofobia frente a condición de migrantes venezolanos⁵⁶

Factores
que inciden

- Situaciones de **discriminación y violencia xenófoba** pueden afectar su permanencia en la escuela. La escuela peruana se percibe como un espacio potencialmente inseguro donde pueden ser discriminados.
- **Estudiantes mayores** (últimos grados de primaria y adolescentes de secundaria) viven con mayor dificultad, al menos inicialmente, su proceso de construcción de nuevos lazos con compañeros y profesores. También actos de xenofobia son más recurrentes o graves en contextos más vulnerables (familias peruanas más vulnerables en competencia con familias venezolanas).
- **Extroversión**, que puede ser entendida por ciertos profesores como irrespetuosa, especialmente para docentes con nociones de disciplina más tradicional y jerárquica, quienes interpretan que los estudiantes expresen libremente sus desacuerdos como un desafío a la autoridad "... prácticamente han venido a alterar el orden interno... No obedece normas... Falta respeto al profesor".
- **Estereotipos negativos difundidos por los medios de comunicación**, los que se transmiten y normalizan en los hogares, incluso los prejuicios que reproducen los docentes hacia la población migrante, favorecen las situaciones de violencia (agresiones verbales, insultos, uso peyorativo de apelativos y etiquetados). Supone una presión constante de demostrar que son distintos al estereotipo que se tiene de ellos, esto marca cómo se relacionan con pares y con docentes.
- **La ausencia de orientación y de respuestas institucionales sobre temas de discriminación y xenofobia** estaría llevando a que las situaciones de conflicto sean mal manejadas, con lo cual se incrementan las tensiones. Las estrategias de inclusión y llamados a la reflexión dependen de la discrecionalidad de docentes y directivos, y no de una estrategia institucional.
- **Desinformación sobre mecanismos institucionales a los que se puede recurrir en casos de violencia** (por ejemplo, SiseVe).

56. La información de esta tabla resumen está tomada del siguiente estudio: Alcázar, Lorena y María Balarín (2021). *El derecho a estudiar. Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. Unicef-GRADE. Disponible en: <<https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-derecho-a-estudiar-inclusion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-venezolanos-al-sistema-educativo-peruano/>>.

Violencia y xenofobia frente a condición de migrantes venezolanos

Factores protectores

- **La extroversión y un mayor desarrollo de habilidades comunicacionales, liderazgo, expresión oral** le ayudan a hacer amistades o participar e integrarse en diferentes actividades escolares (actuaciones, ceremonias, deportes).
- **Espacios de participación en la escuela son una oportunidad para integrarse a la comunidad educativa** (baile, danza, deportes, actuaciones) porque generan un reconocimiento positivo hacia ellos.
- **Rol de protección de los padres y madres venezolanos.** Inculcar la identidad venezolana como fuente de empoderamiento y no de vergüenza. Otros recurren a docentes para exigir soluciones.
- **Rol de docentes.** Cuando las y los docentes apuestan, orientan y generan reflexión con sus estudiantes sobre la inclusión e integración de la población venezolana.

Condiciones que inciden en el cambio

- La **permanencia** está influenciada por las prácticas escolares y por la **capacidad de las escuelas de acoger a estudiantes migrantes** y para **generar un entorno propicio para la convivencia** y el aprendizaje. Se requiere el desarrollo de programas coherentes de acogida escolar.
- Contar con **estrategias institucionales de inclusión** de la población venezolana:
 - » Que sean **transversales**.
 - » Que incluyan **espacios de reflexión** sobre la problemática de la migración, especialmente frente a actos de agresión xenófoba que ocurran en la escuela.
 - » Pensar en un **enfoque intercultural** para la inclusión de la población extranjera.
 - » Incorporarlas en **espacios de trabajo colegiado** para su abordaje por parte de las y los docentes.

Anexo 2

PROPUESTA DE ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA DIFERENTES MECANISMOS DEL PAQUETE DE RESPUESTA SOCIOEMOCIONAL

Mecanismos para desarrollar habilidades socioemocionales

Actividad con docentes

Se propone que el desarrollo de las sesiones con docentes incluya tres partes:

- a) **Sensibilización.** Generar un ambiente de confianza entre el equipo docente para poder tomar conciencia colectiva del reto de recuperar aprendizajes y de cómo eso les hace sentir (motivados, inseguros, con frustración y cólera, desesperanza, temor, aburrimiento, con confianza en sus propias competencias), cuáles son sus expectativas (altas o bajas expectativas), qué es lo sienten que pueden hacer, en qué les ayuda o les aporta, y cuáles son sus principales barreras y dificultades.
Visibilizar principales preocupaciones y expectativas de docentes frente a la recuperación de aprendizajes y cuán motivados se sienten para ello.
- b) **Conciencia de rol de las expectativas.** A partir del análisis anterior, destacar el rol de las expectativas docentes para la motivación, la mentalidad y logro de aprendizaje en los estudiantes, y la cultura del error.
- c) **Identificación de mensajes y acciones clave.** Identificar qué mensajes y acciones que se suelen dar a los estudiantes efectivamente ayudan, son positivas para generar confianza y motivación para sus aprendizajes, y cuáles generan el efecto contrario. Plantearse qué mensajes y acciones pueden comprometerse a promover y a evitar como colectivo docente.

Actividad con estudiantes

Identificar qué mensajes y acciones son claves para ser promovidas y cuáles evitar, con la finalidad de facilitar la motivación y la confianza en los aprendizajes de las y los estudiantes, reforzando el valor de sí mismos; y determinar con cuáles se pueden comprometer. Se sugieren dos momentos:

- a) **Sensibilización y conciencia del reto de recuperación de aprendizajes**
Puede ayudar formular preguntas como: ¿Cómo nos sentimos frente a los diferentes retos de aprendizaje? ¿Qué es lo que más nos entusiasma? ¿Qué es lo que más nos desanima o desmotiva?
- b) **Reconocimiento de recursos y dificultades**
¿Qué es lo que les está funcionando mejor para poder aprender? ¿Qué les sirve o les resulta útil? ¿Qué es lo que les resulta más difícil? ¿Qué es lo que más les desanima o desmotiva?

Actividad: “Yo, estudiante: superación de límites”

(Producido por el Instituto Ayrton Senna, Brasil)

a) Habilidades por desarrollar:

- › **Autoconfianza.** Sentirse realizado con uno mismo y con su vida, tener pensamientos positivos y mantener expectativas optimistas; anticipar el éxito en sus acciones, tener una mentalidad de crecimiento y ser proactivo, no rumiar ni obsesionarse con los fracasos o las frustraciones.
- › **Asertividad.** Ser capaz de decir lo que se piensa, expresar las opiniones, necesidades y sentimientos, movilizar personas; tener la capacidad de ser preciso y firme, saber expresar las propias ideas, defender una posición y enfrentarse a los demás si es necesario; valor.
- › **Determinación.** Ser capaz de fijarse metas y objetivos, motivarse, trabajar duro y darse plenamente al trabajo, tarea o proyecto que deben realizar.

b) Paso a paso (fases de la actividad):

1. ¿Qué importancia tiene para un estudiante protagonista conocer sus puntos fuertes y débiles? Esta es la pregunta que responderás al experimentar esta actividad. ¿Estás preparado?
2. Para empezar, lee y sigue las instrucciones de la actividad “Superar los límites” (en las páginas siguientes) y registra tus respuestas en un cuaderno, diario, audio, video o aplicación. En total, harás tres ejercicios (radiografía como estudiante, informe de examen y ruta de superación de límites). El objetivo de estos ejercicios es que puedas analizar tu vida como estudiante, definiendo qué es lo que más te identifica, qué es lo que más te desafía para que puedas construir rutas para superar tus límites.
3. ¿Registro completado? Cuando lo tengas listo, ¿qué tal si te pones en contacto con los profesores para hablar y que te apoyen para superar tus dificultades de aprendizaje?

Pero no pierdas el tiempo y publica su disco ahora mismo, de forma creativa, en las redes, compartiéndolo con otros adolescentes y jóvenes. Puede que alguien se enfrente al mismo reto y una pueda surgir una buena conversación. (Esta actividad le ha permitido adoptar una actitud más activa hacia su vida de estudiante y sus desafíos, que se pueden superar con mucha dedicación y compromiso).
4. Para terminar, piensa: ¿qué habilidades se han utilizado en esta actividad y en qué momentos? Ser consciente de ello te ayudará a activarlos siempre que sea necesario.

Se puede acceder a la ficha completa en el siguiente enlace: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/proposta-de-atividade-ensino-medio-atividade-2.pdf?utm_source=site&utm_medium=atividade-ensino-medio>.

Mecanismos de acogida, soporte, acompañamiento socioemocional

Orientaciones para la escucha activa empática⁵⁷

(Producido por el Instituto Ayrton Senna, Brasil)

La escucha activa empática es la capacidad de conectar y ponerse en el lugar de los demás buscando comprometerse verdaderamente con lo que dicen, con sus necesidades y sentimientos. En este proceso, es esencial escuchar con una mente abierta sin pensar en otras cosas o preparando una respuesta. Se trata de asumir una postura de apoyo y sin juzgar.

¿Cómo sabemos cuándo escuchamos activa y empáticamente?

- Cuando escuchamos activamente y con empatía a la otra persona, somos capaces de organizar su discurso en nuestra memoria, resumirlo y hacer preguntas para confirmar que hemos entendido bien lo que se ha dicho.
 - › Esto ayuda al interlocutor en su proceso de pensamiento y le hace sentirse seguro y apoyado para seguir adelante; asimismo, expresa que entendemos el tema y que estamos interesados y atentos.
 - › Prestar atención a los signos no verbales, como el tono de voz y el lenguaje corporal, puede ser de gran valor para confirmar que entendemos lo que se dice.
- Otro punto importante es reconocer en nosotros mismos los factores que nos hacen sentirnos escuchados con empatía cuando dialogamos y queremos ser comprendidos. Algunas preguntas pueden ayudarnos a reflexionar y llevarnos a adoptar actitudes favorables en el momento del diálogo: “¿Cómo me gusta que me escuchen cuando converso con alguien?” y “¿Es importante para mí que me escuchen con respeto y empatía?”.
- Cuanto más se ejercita la escucha activa y empática, más se perfecciona. Así que, en tu próxima conversación, echa un vistazo a tu escucha activa empática y analiza cómo contribuye a tu interacción con los demás.

Actividad: “Camino a la escucha activa y empática”

(Material producido por el Instituto Ayrton Senna, Brasil)

Objetivo: Mapear cómo está tu escucha activa empática.

¿Cómo es tu escucha activa empática? ¿Qué te parece jugar a un juego que te permita conocer formas de mejorarla? Sigue las instrucciones:

- Recuerda situaciones en las que tuviste la oportunidad de conectar con el otro mediante un diálogo, ya sea en su vida personal o profesional.

57. Las orientaciones son tomadas de los materiales de apoyo para el desarrollo de HSE preparados por el Instituto Ayrton Senna (Brasil). <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crisis.html>

- Ahora empieza el curso del juego, según la infografía de abajo. Cada pregunta corresponde a una práctica que refuerza tu escucha activa empática.
- Reflexiona según tu experiencia, considerando las siguientes opciones de respuesta para cada pregunta:

"Me parece fácil"

"¡Me parece un reto!"

"¡Todavía no lo he probado!"

Me parece fácil	Me parece un reto	Todavía no lo he probado

Registra los números de las preguntas en una tabla, según el modelo siguiente.

1. ¿Evito pensar otros asuntos o preocupaciones, manteniéndome atento al momento presente?
2. ¿Miro a la persona a los ojos estableciendo una conexión para el diálogo?
3. ¿Evito interrumpir y uso el lenguaje corporal o no verbal, como asentir con la cabeza, para demostrar que estoy prestando atención a la conversación?
4. ¿Presto atención a las expresiones faciales, tono de voz y otros comportamientos no verbales de la otra persona para comprenderla mejor?
5. ¿Soy capaz de no juzgar, entendiendo que la persona es diferente de mí?
6. ¿Hago preguntas y pongo ejemplos para aclarar lo dicho y asegurarme de comprender los sentimientos de la otra persona?
7. ¿Resumo las principales ideas principales de lo dicho para confirmar que he entendido y también para ayudar al otro a entender sus propios pensamientos y sentimientos?

Otra actividad para fomentar la habilidad de la escucha activa e identificar la importancia de reforzar el reconocimiento entre personas ha sido desarrollada por PERAJ, Ashoka Emprendedores Sociales, México, y se puede acceder a la ficha través del siguiente enlace: <https://www.ashoka.org/sites/default/files/2022-09/PERAJ_Escucha.pdf>.

Cartilla sobre acogida a estudiantes

Para acceder a la cartilla "Acogida como práctica permanente en el retorno", preparada por la Comunidad Aprendizaje con Bienestar, Perú, usar el siguiente enlace: <<https://drive.google.com/file/d/1X08qG01nDGn3rWnvbmAKzogLDStsL7Fz/view>>.

Mecanismos de contención, derivación y protección

Cartilla sobre primeros auxilios psicológicos (PAP)

Para acceder a la cartilla “Primeros auxilios psicológicos”, preparada por la Comunidad Aprendizaje con Bienestar, Perú, usar el siguiente enlace: <<https://drive.google.com/file/d/1c3QBN8Maasqg4l1NUcZsgKTR3rD8KT4h/view>>.

Cartilla sobre los espacios de escucha y acogida para docentes

Para acceder a la cartilla “Espacios de escucha y acogida para docentes”, preparada por la Comunidad Aprendizaje con Bienestar, Perú, usar el siguiente enlace: <<https://drive.google.com/file/d/18uM2ifEq3W-U10wjvnyAUeqwRPo7MCgy/edit>>.